

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

JAIRO VENÍCIO CARVALHAIS OLIVEIRA

***A* PERSPECTIVA TEXTUAL-DISCURSIVA DA
LINGUAGEM NO ESTUDO DE ARTIGOS JORNALÍSTICOS DE OPINIÃO:
ABORDAGENS NA MÍDIA E NO ENSINO**

BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
2017

JAIRO VENÍCIO CARVALHAIS OLIVEIRA

A PERSPECTIVA TEXTUAL-DISCURSIVA DA
LINGUAGEM NO ESTUDO DE ARTIGOS JORNALÍSTICOS DE OPINIÃO:
ABORDAGENS NA MÍDIA E NO ENSINO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa

Orientadora: Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola

BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
2017

O48p

Oliveira, Jairo Venício Carvalhais de.

A perspectiva textual discursiva da linguagem no estudo de artigos jornalísticos de opinião [manuscrito] : abordagens na mídia e no ensino / Jairo Venício Carvalhais de Oliveira. – 2018. 367 f., enc. : il., grafs., color., tabs., p&b.

Orientadora: Regina Lúcia Péret Dell'Isola.

Area de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de pesquisa: Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 309-325.

Anexos: f. 326-367.

1. Língua portuguesa – Análise do discurso – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. 4. Discurso jornalístico – Teses. 5. Leitura – Teses. 6. Gêneros discursivos – Teses. 7. Livros didáticos – Avaliação – Teses. I. Dell'Isola, Regina Lúcia Péret. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.8



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



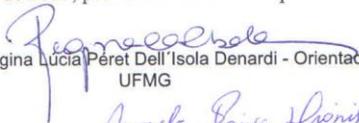
FOLHA DE APROVAÇÃO

A perspectiva textual-discursiva da linguagem no estudo de artigos jornalísticos de opinião: abordagens na mídia e no ensino

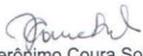
JAIRO VENICIO CARVALHAIS DE OLIVEIRA

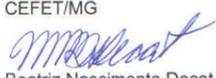
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa.

Aprovada em 12 de dezembro de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Regina Lucia Peret Dell'Isola Denardi - Orientador
UFMG


Prof(a). Angela Paiva Dionisio
UFPE


Prof(a). Jerônimo Coura Sobrinho
CEFET/MG


Prof(a). Maria Beatriz Nascimento Decat
UFMG


Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho
UFMG

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2017.

DEDICATÓRIA

Ao Criador - regente da minha história - dedico este trabalho como resultado sincero de inúmeros desafios e descobertas. Como poeticamente escreveu Vinícius de Moraes, "(...) a sua presença é qualquer coisa como a luz e a vida, e sinto que, em meu gesto, existe o seu gesto, e em minha voz, a sua voz".

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de pesquisa não teria sido possível sem a orientação acadêmica e o incentivo da profa. Dra. Regina Dell`Isola - pesquisadora, orientadora e amiga -, a quem registro o meu profundo agradecimento pela parceria construída em mais de sete anos de convivência acadêmica. O meu reconhecimento pela escuta sempre questionadora, pela confiança plena e pela abertura de caminhos e possibilidades. Este trabalho chega ao final, mas levarei comigo a troca de experiências e os múltiplos ensinamentos de que dela recebi ao longo da caminhada, procurando sempre dividi-los com os meus alunos na mesma proporção de afeto e de generosidade. A ela, além do mais sincero “muito obrigado”, o meu respeito, carinho e admiração.

Agradeço à minha família o amor, o suporte e a paciência, sem os quais esta pesquisa teria sido ainda mais difícil. À minha doce mãe Aracy, sinônimo do mais pleno e irrestrito amor, o meu agradecimento genuíno pelo colo acolhedor, pelas palavras de carinho e pela presença que ilumina a minha vida. Minha gratidão ao meu pai, Paulo Carvalhais, que, em minha época de menino, lia comigo histórias contidas nos meus “livros de Português”, direcionando, mesmo sem saber, a minha paixão pelo universo mágico e ideológico das palavras. Infelizmente, ele partiu pouco antes da finalização deste trabalho, mas, ainda assim, divide comigo a alegria desta conquista. Meu profundo agradecimento ao meu irmão Mauro Carvalhais e à minha cunhada Kellen Fagundes, que, com amor e carinho, compreenderam minhas ausências e assumiram, por inúmeras vezes, tarefas que eu não pude realizar em função dos compromissos acadêmicos.

Aos meus amigos que, nos momentos mais difíceis deste percurso, estiveram presentes ao meu lado e contribuíram de forma singular para que este trabalho fosse concluído. Agradeço, de forma muito especial, a Maurício Prado e a Rodrigo Diniz, enfatizando a inexistência de palavras capazes de sinalizar a minha gratidão em razão do apoio recebido, das conversas enriquecedoras e da parceria que somente uma amizade verdadeira é capaz de proporcionar. À Gilmara Lane e André Tavares, minha gratidão pela escuta sempre dialogada, pelos conselhos, pela colaboração concreta em diferentes situações, pelas risadas provocadas e pelas palavras de incentivo. Esse sentimento estende-

se também àqueles amigos concretamente relacionados à minha trajetória acadêmica, em especial, a Danúbia Sampaio e a Gustavo Ximenes.

Na realização desta pesquisa, contei com o apoio institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH) e da rede COLEGIUM de Minas Gerais. Nessas três instituições, muitas são as pessoas a quem registro o meu sincero agradecimento, porque, em inúmeras situações, estiveram ao meu lado, compreenderam minhas ansiedades e torceram por mim.

Minha gratidão aos professores do POSLIN/UFMG (pelos muitos ensinamentos dialogicamente construídos) e aos colegas do Grupo de Estudos da Oralidade e da Escrita (UFMG), aqui representados na pessoa da professora Dra. Beatriz Decat, ser humano movido pelo conhecimento, pela generosidade e pelo amor.

No Centro Universitário de Belo Horizonte, o meu agradecimento sincero aos professores do Instituto de Educação (IED), em especial a Cínthia Rocha, Rangel Cerceau, Carlos Donizetti e aos professores/colegas do curso de Letras: Ana Cláudia Chiaretto, Ana Rosa Vidigal, Anne Navarro, Érika Amâncio, Marcelo Médes, Luiz Morando, Solange Campos e Wagner Vieira.

Agradeço ainda aos professores que, gentilmente, aceitaram o convite para a avaliação deste trabalho em todas as suas etapas de realização: Dra. Maria da Graça Costa Val, Dra. Delaine Cafiero Bicalho, Dra. Ângela Paiva Dionísio, Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho, Dra. Beatriz Decat, Dr. Luiz Prazeres e Dra. Neusa Miranda.

A todos os meus alunos – do ensino médio e da graduação –, o meu agradecimento pelos questionamentos que me fizeram ultrapassar limites e ir à procura de novos conhecimentos. No fascinante diálogo traçado cotidianamente em sala de aula, fica ainda mais fortalecida a minha convicção idealista de que a educação é o caminho mais poderoso para a transformação do ser humano.

Por fim, a todos que passaram pela minha história e que, direta ou indiretamente, torceram por mim, o meu sincero **MUITO OBRIGADO!**

“Se a linguagem falasse apenas à razão e constituísse, assim, uma ação sobre o entendimento dos homens, então ela seria apenas comunicação. Mas, ao mesmo tempo em que ela desprende o conjunto de relações necessárias da razão, ela também articula o conjunto de relações necessárias da existência. E, nesse sentido, o seu traço fundamental é a argumentatividade, porque é esse traço que a apresenta, não como marca de diferença entre o homem e a natureza, mas como marca de diferença entre o eu e o outro, entre subjetividades cujo espaço de vida é a história.”

(Carlos Vogt - O Intervalo Semântico)

SUMÁRIO

PARTE I - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	PROBLEMAS DE PESQUISA	19
1.2	OBJETIVO GERAL	19
1.2.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
1.3	ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	20
1.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS GERAIS	21
1.4.1	SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS I</i>	21
1.4.2	PERCURSO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO <i>CORPUS I</i>	24
1.4.3	SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS II</i>	25
1.4.4	PERCURSO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO <i>CORPUS II</i>	28
1.5	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	29

PARTE II – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E ANÁLISE DA DIMENSÃO SOCIAL DE ARTIGOS JORNALÍSTICOS NA MÍDIA BRASILEIRA

2.	A DIMENSÃO SOCIAL DOS ARTIGOS JORNALÍSTICOS DE OPINIÃO.....	32
2.1	A LINGUAGEM E O FENÔMENO DA INTERAÇÃO VERBAL.....	34
2.2	OS GÊNEROS DO DISCURSO NA ABORDAGEM BAKHTINIANA.....	40
2.3	A COMUNICAÇÃO JORNALÍSTICA: (RE)CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DA REALIDADE.....	51
2.4	A ESFERA JORNALÍSTICA E A DISTRIBUIÇÃO DE SEUS GÊNEROS	60
2.5	O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA ESFERA JORNALÍSTICA	69
2.5.1	ESPECIFICIDADES SOBRE O JORNAL <i>FOLHA DE S. PAULO</i>	73
2.5.2	ESPECIFICIDADES SOBRE A REVISTA <i>VEJA</i>	74
2.5.3	ESPECIFICIDADES SOBRE O PORTAL <i>UOL</i>	77
2.6	A EMERGÊNCIA, O CONTEÚDO TEMÁTICO E A FINALIDADE DISCURSIVA DOS ARTIGOS	79
2.7	CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INSTÂNCIAS DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DOS ARTIGOS	91

PARTE III – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E ANÁLISE DA DIMENSÃO VERBAL DE ARTIGOS JORNALÍSTICOS NA MÍDIA BRASILEIRA

3	A DIMENSÃO VERBAL DOS ARTIGOS JORNALÍSTICOS DE OPINIÃO	103
3.1	OS GÊNEROS NA ABORDAGEM SOCIORRETÓRICA DE JOHN SWALES	103
3.2	A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DOS ARTIGOS DE OPINIÃO	108
3.2.1	A UNIDADE RETÓRICA <i>ABERTURA</i>	109
3.2.2	A UNIDADE RETÓRICA <i>CONTEXTUALIZAÇÃO</i>	116
3.2.3	A UNIDADE RETÓRICA <i>POSICIONAMENTO</i>	121
3.2.4	A UNIDADE RETÓRICA <i>ARGUMENTAÇÃO</i>	124

3.2.5	A UNIDADE RETÓRICA <i>CONCLUSÃO</i>	135
3.3	OS GÊNEROS NA ABORDAGEM DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	141
3.3.1	A ANÁLISE DA ARQUITETURA INTERNA DE TEXTOS NOS MOLDES DO ISD.....	145
3.3.2	A CONEXÃO INFORMACIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	147
3.3.3	OS MECANISMOS DE CONEXÃO ARGUMENTATIVA NOS ARTIGOS DE OPINIÃO	153
3.3.4	A COESÃO NOMINAL NOS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO	164
3.3.5	OS MECANISMOS DE COESÃO NOMINAL NOS ARTIGOS DE OPINIÃO	170
3.4	OS MECANISMOS ENUNCIATIVOS: ALGUMAS CONCEPÇÕES	176
3.4.1	A INSTAURAÇÃO E O GERENCIAMENTO DE VOZES NOS ARTIGOS DE OPINIÃO	189

PARTE IV – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E AVALIAÇÃO DA LEITURA DE ARTIGOS JORNALÍSTICOS EM MANUAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

4	O TRABALHO COM A LEITURA DE ARTIGOS DE OPINIÃO EM MANUAIS DIDÁTICOS	202
4.1	DAS PRÁTICAS SOCIAIS A OBJETOS DE ENSINO: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE GÊNEROS.....	202
4.2	A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA	214
4.2.1	A LEITURA EM PERSPECTIVA ASCENDENTE: ÊNFASE NA TRANSPARÊNCIA DO TEXTO.....	214
4.2.2	A LEITURA EM PERSPECTIVA DESCENDENTE: ÊNFASE NA CENTRALIDADE DO LEITOR	219
4.2.3	A LEITURA EM PERSPECTIVA INTERATIVA: O DIÁLOGO ENTRE TEXTO E LEITOR	223
4.2.4	A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: A ABORDAGEM DOS LETRAMENTOS	229
4.3	ATIVIDADES DE LEITURA EM MANUAIS DIDÁTICOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	236
4.4	A AVALIAÇÃO DA LEITURA DE ARTIGOS DE OPINIÃO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS INVESTIGADAS	243
4.5	A COLEÇÃO 01 - <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS</i>	245
4.5.1	SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DO PNLD/2015 SOBRE A COLEÇÃO	250
4.5.2	ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA SOBRE O ARTIGO DE OPINIÃO	253
4.6	A COLEÇÃO 02 – <i>LÍNGUA PORTUGUESA</i>	265
4.6.1	SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DO PNLD/2015 SOBRE A COLEÇÃO	270
4.6.2	ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA SOBRE O ARTIGO DE OPINIÃO	271
4.7	A COLEÇÃO 03 – <i>PORTUGUÊS: VOZES DO MUNDO</i>	279
4.7.1	SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DO PNLD/2015 SOBRE A COLEÇÃO	285
4.7.2	ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA SOBRE O ARTIGO DE OPINIÃO	287
4.8	BREVE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA	295

PARTE V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

5	A CONCLUSÃO DO TRABALHO	300
REFERÊNCIAS.....		309
ANEXOS.....		326

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - ARTIGOS DE OPINIÃO DO <i>CORPUS I</i>	23
QUADRO 02 - COLEÇÕES DIDÁTICAS SELECIONADAS – <i>CORPUS II</i>	28
QUADRO 03 - CLASSIFICAÇÃO DOS GÊNEROS JORNALÍSTICOS - SEGUNDO MELO	64
QUADRO 04 - CLASSIFICAÇÃO DOS GÊNEROS JORNALÍSTICOS - SEGUNDO CHAPARRO	68
QUADRO 05 - MODELO CARS (<i>CREATE A RESEARCH SPACE</i>)	106
QUADRO 06 - CONFIGURAÇÃO DAS EXPRESSÕES NOMINAIS ANAFÓRICAS	169
QUADRO 07 - QUADRO DE HABILIDADES PARA O TRABALHO COM A LEITURA DE ARTIGOS DE OPINIÃO.....	244
QUADRO 08 - COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS: QTE DE PÁGINAS POR VOLUME E EIXO DIDÁTICO	249
QUADRO 09 - GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHADOS NA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS.....	251
QUADRO 10 - ATIVIDADES DE LEITURA – COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS	256
QUADRO 11 - COLEÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA: QUANTIDADE DE PÁGINAS POR VOLUME E EIXO DIDÁTICO ..	268
QUADRO 12 - GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHADOS NA COLEÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA	269
QUADRO 13 - ATIVIDADES DE LEITURA – COLEÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA	274
QUADRO 14 - COLEÇÃO VOZES DO MUNDO: QUANTIDADE DE PÁGINAS POR VOLUME E EIXO DIDÁTICO	283
QUADRO 15 - GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHADOS NA COLEÇÃO VOZES DO MUNDO	284
QUADRO 16 - ATIVIDADES DE LEITURA – COLEÇÃO VOZES DO MUNDO.....	290
QUADRO 17 - QTE TOTAL X QTE ESPECÍFICA DE QUESTÕES PARA LEITURA DE ARTIGOS DE OPINIÃO.....	295

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURA 01: ARTICULISTAS DA REVISTA VEJA – JAN. A DEZ. DE 2015	24
FIGURA 02: ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DE ARTIGOS DE OPINIÃO	109
FIGURA 03: MODELO DA ARQUITETURA TEXTUAL PROPOSTO POR BRONCKART	145
FIGURA 04: ESQUEMA DA TRIPOLARIDADE DO INSTRUMENTO	205
FIGURA 05: CAPAS DOS VOLUMES DA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS.....	246
FIGURA 06: O ARTIGO DE OPINIÃO APRESENTADO PARA LEITURA EM PORTUGUÊS LINGUAGENS.....	254
FIGURA 07: CAPAS DOS VOLUMES DA COLEÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA	266
FIGURA 08: ARTIGO DE OPINIÃO APRESENTADO PARA LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	273
FIGURA 09: CAPAS DOS VOLUMES DA COLEÇÃO PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO	281
FIGURA 10: ARTIGO DE OPINIÃO APRESENTADO PARA LEITURA EM PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO	288
GRÁFICO 01: ARTIGOS DE OPINIÃO: DISTRIBUIÇÃO POR ÁREAS TEMÁTICAS	87
GRÁFICO 02: EIXOS DIDÁTICOS PRESENTES NA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS	250
GRÁFICO 03: EIXOS DIDÁTICOS PRESENTES NA COLEÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA	268
GRÁFICO 04: EIXOS TEMÁTICOS PRESENTES NA COLEÇÃO VOZES DO MUNDO	284
GRÁFICO 05: FREQUÊNCIA DAS HABILIDADES LEITORAS- DIMENSÃO SOCIAL DOS ARTIGOS NAS COLEÇÕES ...	296
GRÁFICO 06: FREQUÊNCIA DAS HABILIDADES LEITORAS - DIMENSÃO VERBAL DOS ARTIGOS NAS COLEÇÕES..	297

RESUMO

Este trabalho focaliza, numa perspectiva textual-discursiva da linguagem, o estudo de artigos jornalísticos de opinião na mídia e no ensino. Numa primeira etapa, procurou-se conhecer os processos e estratégias que caracterizam a textualização discursiva desse gênero, tomando como ponto de partida a descrição e análise de suas dimensões social e verbal. Para o cumprimento desse primeiro objetivo, foram coletados artigos jornalísticos de opinião pertencentes a três veículos da mídia brasileira de referência (jornal *Folha de S. Paulo*, revista *Veja* e portal *UOL*), publicados no período de janeiro a dezembro de 2015. Na sequência, com vistas a um estudo de cunho qualitativo-interpretativista, foi realizada a análise dos artigos selecionados, os quais tratam de temáticas variadas, com destaque para assuntos de natureza social, política e econômica. Numa segunda etapa da pesquisa, tomando como referência os resultados obtidos na investigação dos artigos de opinião, foram examinadas as atividades de leitura propostas ao ensino desse gênero em coleções didáticas de língua portuguesa direcionadas ao ensino médio brasileiro, procurando verificar: (i) que características identitárias do gênero são exploradas nessas atividades; (ii) qual o perfil de leitor pressuposto nessas coleções e (iii) em que medida as atividades de leitura buscam contribuir para a formação de leitores críticos e proficientes dessa prática discursiva. Por se tratar de uma análise complexa e com diferentes etapas, buscou-se um aparato teórico-metodológico que fosse capaz de atender às expectativas traçadas. Nesse sentido, esta pesquisa tomou como ponto de partida postulados teóricos da Análise de Gêneros, com destaque para os trabalhos do círculo de Bakhtin. A esse referencial de base, foram associadas contribuições metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), da Linguística Textual e da Sociorretórica, além de estudos complementares advindos da área de Comunicação Social. As teorias que sustentam este trabalho foram apresentadas de forma gradativa no decorrer da pesquisa, conforme a necessidade de fundamentação e discussão das diferentes dimensões do objeto investigado. Com os resultados apurados em cada uma das etapas, foram alcançados os objetivos centrais desta investigação. Com a análise da dimensão social, foi possível estabelecer os principais aspectos situacionais e discursivos que regem a constituição e o funcionamento dos artigos de opinião na esfera jornalística. Com a análise da dimensão verbal, realizou-se um levantamento sistemático dos elementos que caracterizam a infraestrutura geral dos textos examinados, com destaque para a análise dos movimentos retóricos, dos mecanismos de textualização e das estratégias enunciativas que caracterizam os exemplares do gênero em estudo. Por fim, no que diz respeito às atividades de leitura investigadas, os resultados revelam que as coleções didáticas trabalham de maneira insatisfatória as dimensões identitárias dos artigos de opinião, uma vez que privilegiam a estrutura formal do gênero em detrimento dos aspectos sociais que o caracterizam. Além disso, foi possível observar que as coleções didáticas analisadas pressupõem o trabalho de um leitor resignado e altamente tecnicista diante do gênero em questão, resultado que revela uma prática pedagógica ainda limitada quanto à formação de sujeitos críticos e aptos ao entendimento das múltiplas estratégias acionadas pela mídia para a avaliação axiológica dos acontecimentos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Artigo de opinião. Textualização discursiva. Práticas midiáticas. Atividades de leitura. Livros didáticos.

ABSTRACT

This work focuses, in a textual discursive perspective of language, on the study of journalistic opinion pieces in media and teaching. In a first stage, we sought to learn the processes and strategies that characterize the discursive textualization of the genre, taking as its starting point the description and analysis of its social and verbal dimensions. For achieving that first aim, opinion pieces were collected from three Brazilian media platforms (the newspaper *Folha de S. Paulo*, the magazine *Veja* and the website *UOL*), published between January to December 2015. After that stage, aiming at a qualitative and interpretative study, the selected articles were analysed: they discuss an array of themes, especially social, political and economic issues. In the second phase of research, taking as reference results obtained from the investigation of the opinion pieces, we proceeded to the analysis of reading activities proposed for teaching that genre in textbook collections in Brazilian Portuguese for the country's High School level. The research sought to verify: (i) which characteristics that identify the genre were explored in these activities; (ii) what profile of assumed reader was applied in these collections; and (iii) to which extent reading activities try to contribute to the formation of critical and proficient readers of that discursive practice. Since the project encompassed a complex analysis in various stages, a theoretical and methodological apparatus capable of catering to the expectations was necessary. In that sense, this research was based on theoretical postulates from Genre Analysis with emphasis on the work by the Bakhtin circle. To that fundamental reference, the methodological contributions by Social-discursive Interactionism (SDI) were added, including Textual Linguistics and Social Rhetoric, along with complementary studies from the field of Social Communication. To that theoretical basis we added the contributions by Textual Linguistics, the New Rhetoric and by Social Communication. The theories supporting this work are presented in a paced fashion throughout the text, according to the need for framing and discussing a concept and the different dimensions of the object. With the results from each stage, it was possible to achieve the central aims of this investigation. With the analysis of the social dimension, we could establish the main situational and discursive aspects guiding the constitution and the operation of opinion pieces in the journalistic field. With the analysis of the verbal dimension, we could gather a systematic group of elements characterizing the general infrastructure of the examined texts, focusing on the analysis of rhetoric movements, textualization mechanisms and strategies of enunciation which characterize the examples of the studied genre. Finally, regarding the investigated reading activities, results reveal that the didactic collections work unsatisfactorily with the identifying dimensions of opinion pieces, since they favour the genre's formal structure over the social and linguistic aspects that characterize it. Additionally, it was possible to observe that the analysed didactic collections presuppose the work of a resigned and highly technical reader, a result that reveals a limited pedagogical practice regarding the formation of subjects that are critical and capable of understanding multiple strategies activated by media in the axiological evaluation of social developments.

KEYWORDS: Opinion piece. Discursive textualization. Media practice. Reading activities. Textbooks.

PARTE I:
CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1. INTRODUÇÃO

O estudo da linguagem está substancialmente atrelado ao surgimento da espécie humana e da sua vivência em sociedade. Há mais de dois mil e quinhentos anos que estudiosos de diferentes áreas do conhecimento se dedicam a investigar a linguagem e seus mistérios. Na base das indagações iniciais está a tentativa de se compreender não apenas a relação da linguagem com o mundo que ela simboliza, mas também a sua estrutura e a possível vinculação dessa prática com o funcionamento da mente humana. Posteriormente, sobretudo após a segunda metade do século XX, entram em cena as teorias enunciativas e discursivas, as quais procuram investigar os fenômenos languageiros a partir de questões pragmáticas, históricas e sociais.

Os primeiros estudos sobre a linguagem de que se tem notícia remontam à tradição oriental e têm como marco cronológico a Índia antiga, quatro séculos antes da Era Cristã. Na época, o povo que habitava aquela região passava por uma importante transformação linguística: o idioma no qual haviam sido escritos os Vedas – textos sagrados do hinduísmo – começava a entrar em extinção. Assim, por meio de razões inicialmente religiosas, os hindus dedicaram-se a descrever sua língua e a estabelecer regras para que os textos sagrados fossem recitados corretamente durante os rituais hieráticos. (PETTER, 2015; WEEDWOOD, 2002).

Na filosofia grega, uma das mais expressivas reflexões sobre a linguagem pode ser encontrada nos diálogos que constituem a obra *Crátilo*, de Platão (PLATÃO, 2001 [s/d]). A indagação central da obra baseia-se na dicotômica relação - existência/inexistência - de similaridade entre o código linguístico e o sentido por ele expresso. *Crátilo* e *Hermógenes*, personagens principais do diálogo platônico, representam duas opiniões conflitantes que, através dos tempos, ainda são retomadas em discussões linguísticas. O primeiro personagem defende a chamada hipótese naturalista, a qual advoga a favor de uma relação natural entre a forma das palavras e o objeto que elas nomeiam. *Hermógenes*, por sua vez, é um defensor da hipótese convencionalista, segundo a qual a forma das palavras teria sido decidida por um princípio de arbitrariedade social, sem guardar qualquer relação com os objetos em si. Essas questões percorrem os estudos linguísticos ao longo dos séculos e, ainda hoje, podem ser vistas como objeto de investigação.

Ainda na Antiguidade clássica, também Aristóteles desenvolveu estudos sobre a linguagem, com vistas, inicialmente, a uma tipificação dos gêneros poéticos e retóricos e, mais tarde, com o intuito de realizar uma descrição das categorias gramaticais relacionadas à classificação das palavras (nomes, verbos e elementos de articulação). Conforme esclarecem Azeredo (1990) e Weedwood (2002), o filósofo grego acreditava que a linguagem era uma espécie de representação do pensamento e que havia princípios gramaticais possíveis de ser aplicados a todas as línguas naturais. Essas ideias aristotélicas foram retomadas no fim da Idade Média por intelectuais cristãos, os quais tentaram conciliá-las com as doutrinas da Igreja Católica, colocando novamente, no cerne das discussões da época, a possibilidade da criação de uma gramática de natureza universal, entendimento que se estendeu também ao longo do Iluminismo, período altamente marcado pela proeminência do pensamento racionalista.

Os apontamentos apresentados e outros estudos que consideram o percurso histórico da linguagem humana evidenciam que, até o final do século XIX, tal prática era objeto de investigação de diferentes áreas do conhecimento. Nos primeiros anos do século XX, o suíço Ferdinand de Saussure é quem realiza, na Europa, a síntese dos conceitos da tradição clássica e moderna, inaugurando a Linguística como uma ciência autônoma. A obra intitulada *Curso de linguística geral*, publicada em 1916, na França, por dois dos discípulos de Saussure, aborda muitas das reflexões do teórico genebrino em relação à linguística moderna e instaura, a partir de então, o método estruturalista¹ de análise das línguas.

No que diz respeito à relação entre a linguagem e o funcionamento da mente humana, ganham relevância as concepções racionalistas, retomadas por pesquisadores do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, nos Estados Unidos, a partir da segunda metade do século XX. Entre esses estudiosos, destaca-se o linguista Noam Chomsky, que institui entre as pesquisas da sua época o modelo gerativista, o qual compreende a linguagem como uma capacidade mental inata no ser humano, assinalando o seu interesse por estudar a língua enquanto atividade interior do sujeito. Nessa concepção, as ideias chomskianas

¹ Para um maior aprofundamento acerca das discussões teóricas traçadas por Ferdinand de Saussure e, também, para um entendimento mais preciso do modelo estruturalista, recomenda-se a leitura das seguintes obras: (i) SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [original de 1916]; (ii) FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leila Borges. *Saussure: a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2013; (iii) FIORIN, José Luiz. *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2015. (iv) MONTEIRO, Sandra Lopes. *Fundamentos teóricos da linguística*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2017.

podem ser entendidas como um estudo não da estrutura da língua (como defendia o modelo estruturalista proposto por Saussure), mas como uma teoria relacionada ao funcionamento da mente, na medida em que pretendia descrever a capacidade humana de produzir e reconhecer um número infinito de sentenças, atribuindo-lhes estrutura sintática, interpretação semântica e representação fonológica. São também conhecidas, desde os primeiros modelos da teoria gerativista, as noções de competência (relacionada ao saber linguístico interior do falante) e de desempenho (relacionada ao comportamento do sujeito no uso da língua). A corrente gerativista assinalou, desde o seu surgimento, a sua preferência pelo estudo exclusivo da competência, passando, dessa forma, a descrever a linguagem verbal em termos abstratos, sem considerar o contexto extraverbal ou as intencionalidades presentes nas trocas comunicativas.

Levando em consideração o esboço teórico relacionado à trajetória dos estudos linguísticos, é possível notar, ao longo das últimas décadas, que o ensino/aprendizagem de língua materna tem sido foco de constantes discussões e questionamentos, por implicar, em muitos contextos, uma concepção de língua tradicional, fechada em si mesma, que privilegia apenas atividades normativas e metalinguísticas, a partir de trabalhos com frases soltas ou palavras isoladas do contexto real de enunciação. Assim, na segunda metade do século XX, a passagem de um modelo normativo e prescritivo de ensino, focado nos pressupostos de uma linguística estruturalista, para uma pedagogia centrada nos usos da língua, na produção e recepção de textos, sustentada por teorias linguísticas em que a *língua* é entendida numa perspectiva enunciativo-discursiva, tem, desde então, provocado muitas discussões e suscitado reflexões sobre o quê, para quê e como ensinar Língua Portuguesa na atualidade.

No Brasil, essas discussões ganharam ainda mais força após a publicação de documentos norteadores da educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL - 1998), os quais passam a conceber a língua(gem) como uma atividade social, como forma de ação, como lugar de interação entre sujeitos, sempre atrelada a determinados contextos sociais de comunicação. Nesse espaço de interação, os sujeitos que dele participam constroem sentidos em suas trocas linguísticas, orais ou escritas, em função das relações que mantêm com a língua, dos conhecimentos relacionados ao tema de que falam ou escrevem, ouvem ou leem, de seus conhecimentos prévios, atitudes, crenças e valores e, sobretudo, das imagens que constroem um sobre o outro.

Nessa perspectiva, destaca-se o princípio defendido por Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]) de que a língua é um fato social cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. Os pensadores russos sustentam a importância do papel do “outro” no ato da enunciação como parâmetro para os processos de interação humana. Em outros termos, a enunciação implica a interação de interlocutores que se instituem em contextos ou situações socioculturais concretas de uso da linguagem. Essas diferentes situações acabam por ativar - de maneira mais ou menos explícita - diferentes papéis e valores sociais que os interlocutores instituem e representam no ato de encenação discursiva.

Em conformidade com esses conceitos, diferentes modelos teóricos que figuram na atualidade defendem o postulado de que a língua(gem) é uma forma de interação entre os indivíduos. Apesar das propriedades conceituais e metodológicas que diferenciam tais abordagens, estudos provenientes da Linguística Textual (Koch, 2004, 2015; Marcuschi, 1983, 2008; Mondada e Dubois, 1995; Adam, 1999, 2011), da Teoria Sociorretórica de Gêneros (Bazerman, 2006, Miller, 1994), da Análise do Discurso de linha francesa (Authier-Revuz, 1998, 2004; Charaudeau, 2007, 2009; Maingueneau, 2008), da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001; van Dijk, 1992, 2010) e do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2003, 2006; Schneuwly e Dolz, 2004) apresentam em comum a ideia de que as interações sociais por meio da linguagem ocupam um lugar central na construção de sentidos e integram os atos de enunciação em um contexto mais amplo, revelando, assim, as relações intrínsecas entre o linguístico e social.

Nesse sentido, vista como elemento necessário de mediação entre o homem e sua realidade, a linguagem verbal não constitui um universo de signos que serve apenas como expressão do pensamento ou mero instrumento de comunicação. Ela é, na verdade, uma forma de interação e de ação entre sujeitos, entendida, como bem defende Koch (2006), como uma atividade dialógica de base social, cognitiva e histórica, determinada pelos objetivos dos sujeitos e em contextos historicamente situados. No bojo dessa concepção, os sujeitos envolvidos nas mais diversas trocas comunicativas atuam como atores sociais, que exercem influência um sobre o outro num processo dialógico, a partir de um contexto histórico e social, cuja interação é efetivada pela emergência dos gêneros do discurso que circulam nas diferentes situações da vida em sociedade.

Tomando como base essas considerações, procuramos como ponto de partida para o nosso trabalho de pesquisa um contexto que pudesse oportunizar uma investigação pautada

nos gêneros textuais e que fosse capaz de evidenciar as relações entre língua, sociedade e ensino. Dentro dessa perspectiva, ganhou destaque em nossa busca a esfera jornalística, uma vez que a linguagem da mídia, longe de ser neutra ou imparcial, é, na verdade, atravessada por valores, crenças e ideologias de diferentes grupos sociais, políticos e econômicos. Em outros termos, os meios de comunicação caracterizam-se, sobretudo, pela divulgação de informações previamente filtradas e pela manifestação de posicionamentos axiológicos sobre os mais diversificados fatos e acontecimentos sociais.

Em termos do ensino de língua(gem), é importante destacar que o trabalho com os gêneros da mídia ganhou novos contornos e maior relevância a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e de publicações especializadas que, em alguma medida, tomaram os gêneros jornalísticos como objeto de estudo (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2005; KARWOSKI, GAYDECZKA, BRITO, 2006; BONINI, FURLANETTO, 2006; BONINI, FIGUEIREDO, BAZERMAN, 2009) ou enfatizaram a importância dos letramentos múltiplos no ensino/aprendizagem da língua materna nas últimas décadas (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2009; OLIVEIRA, KLEIMAN, 2008; KLEIMAN, BALTAR, 2008; ROJO, 2009).

Ainda no que diz respeito à esfera jornalística, é válido acrescentar, conforme pontua Cunha (2009), que as mídias² parecem obedecer a uma lógica complexa, porque consideram seus interlocutores “sob um duplo aspecto de cidadãos e de clientes consumidores de informação” (p. 01). Assim, pode-se pensar que, se por um lado, os meios de comunicação buscam atender a uma demanda social, produzindo um objeto de saber para informar o cidadão, por outro lado agem como uma empresa, produzindo um objeto a ser consumido pelo maior número possível de interlocutores. O pesquisador (*op. cit.*, p. 02) esclarece que essa lógica ambígua tem levado a esfera jornalística a adotar mecanismos estratégicos do ponto de vista ideológico e discursivo, fazendo com que um acontecimento comentado a partir do sistema de valores de um jornal ou de uma revista, por exemplo, possa ser apreendido pelos leitores como a própria expressão da realidade.

² Conforme Hohlfeldt (2011, p. 65), o termo “mídia” - forma aportuguesada da palavra inglesa “media” e proveniente do latim “medium”, designa o conjunto dos meios de comunicação social ou de massa, como a imprensa (jornais, revistas e até livros), meios eletrônicos (como rádio e televisão), além de outras tecnologias gradualmente criadas e industrializadas, como a internet. Numa concepção similar, Charaudeau (2007, p. 21) define mídia como o “conjunto dos suportes tecnológicos que têm o papel social de difundir as informações relativas aos acontecimentos que se produzem no mundo-espço público: imprensa, rádio e televisão”. Nesse conjunto, evidentemente, também incluímos a internet.

Essas características revelam que os gêneros da esfera jornalística contribuem para consolidar ideologias e comportamentos na sociedade, aspecto já evidenciado em nossa pesquisa de mestrado (CARVALHAIS, 2012). Naquele trabalho, foi realizada uma pesquisa sistemática em relação à divulgação de informações científicas na mídia impressa, a partir da análise de um gênero textual de caráter pretensamente informativo, qual seja, o “artigo de divulgação científica”. Diferentemente do que sinalizam os estudos da esfera jornalística quanto a essa prática, os resultados apurados na pesquisa revelaram que a divulgação da ciência na mídia ocorre a partir da interseção existente entre os discursos científico e jornalístico e apresenta como característica precípua a argumentatividade. Nesse sentido, essa prática discursiva busca atrair o interesse dos leitores e visa, em última instância, a persuadi-los da veracidade e da credibilidade do conhecimento produzido pela prática institucionalizada da ciência.

Na tentativa de dar continuidade a uma pesquisa exploratória acerca das múltiplas estratégias discursivas de que se vale a mídia para a propagação de seus valores e ideologias, procuramos, no presente trabalho de doutorado, tomar como objeto de investigação um outro gênero discursivo da esfera jornalística. No entanto, diante do amplo repertório de gêneros em circulação nas mídias, algumas reflexões se fizeram necessárias para a escolha da prática comunicativa a ser pesquisada. Essa inquietação acabou direcionando o nosso olhar, num primeiro momento, para a sondagem e o mapeamento da literatura da área de Comunicação Social, a fim de que a escolha pudesse ser efetivada.

Autores tidos como referência na área de Comunicação Social (Melo, 1992, 1994, 2003c), (Beltrão, 1969, 1980), (Chaparro, 1998), entre outros, explicam que os gêneros jornalísticos podem ser agrupados em cinco grandes classes na imprensa brasileira, sendo duas hegemônicas – jornalismo *informativo* e *opinativo*, que emergiram nos séculos XVII e XIX – e três complementares – jornalismo *interpretativo*, *diversional* e *utilitário*, característicos do século XX. Na classe do jornalismo informativo, destacam-se gêneros como a nota, a notícia, a reportagem e a entrevista. Já no conjunto constituído pelo jornalismo opinativo, situam-se gêneros como resenha, crítica, crônica, editorial, artigo e carta de leitor.

Dentro desse conjunto, percebemos que cada gênero em particular poderia ser um rico material de análise, conforme a função discursiva a que se presta. Pelo fato de no trabalho de mestrado termos investigado um gênero discursivo de caráter pretensamente

informativo (conforme indica a literatura da área jornalística), optamos, neste trabalho, pela análise de um gênero eminentemente argumentativo, buscando examinar a sua constituição e o seu funcionamento nas práticas sociais em que emerge e, conseqüentemente, a analisá-lo como ferramenta de ensino da leitura em manuais didáticos de língua portuguesa. Esses apontamentos levaram-nos à seleção do gênero *artigo jornalístico de opinião*.

Além das considerações já descritas, é importante destacar que a opção por esse gênero justifica-se em função de diferentes parâmetros, entre os quais se destaca a importância concedida a essa prática discursiva em diferentes veículos de comunicação e o espaço cada vez maior que esse gênero vem ganhando em materiais didáticos de língua portuguesa, em exames vestibulares e em avaliações nacionais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), sem contar a complexidade das operações linguísticas, textuais e discursivas que perpassam a construção de textos representativos dessa prática social em diferentes veículos da mídia brasileira.

No tocante ao trabalho com a leitura desse gênero em manuais didáticos de língua portuguesa direcionados ao ensino médio brasileiro, tal objetivo se justifica, entre outros fatores, pelo menos por três razões principais: (i) a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, 2000), direcionados, respectivamente, aos ensinos fundamental e médio, como já mencionado, estabelecem uma substancial mudança no ensino de língua materna, colocando os gêneros textuais como objetos didáticos e os textos a eles pertencentes como unidades concretas de ensino da língua; (ii) os documentos oficiais relacionados ao ensino médio (PCNEM, PCN+, OCN), por exemplo, propõem um trabalho de natureza crítica e proficiente em relação a diferentes gêneros textuais em sala de aula, com destaque, em muitas passagens desses documentos, para os gêneros da esfera jornalística, haja vista a grande influência dos meios de comunicação na vida das pessoas, instituindo-se como paradigma de comportamento social e revelando, em muitos aspectos, transformações socioculturais de seu tempo; (iii) a reconfiguração significativa pela qual tem passado os livros didáticos de Língua Portuguesa, na tentativa de apresentar propostas de ensino adequadas à realidade educacional vigente, em que é priorizado o uso competente da leitura e da escrita pelos alunos nas múltiplas situações de interação dentro e fora da escola. Assim, levando em consideração os apontamentos delineados, deparamo-

nos com os problemas de pesquisa apresentados na sequência, os quais nortearam este trabalho de investigação.

1.1 PROBLEMAS DE PESQUISA

I. Que processos e estratégias caracterizam a textualização discursiva do gênero *artigo de opinião* na mídia brasileira?

II. Que características identitárias desse gênero são contempladas nas atividades de leitura propostas ao seu ensino em coleções didáticas de língua portuguesa do ensino médio?

III. Tomando como base os aspectos mencionados no item anterior, que perfil de leitor pode ser presumido a partir das atividades analisadas?

1.2 OBJETIVO GERAL

Na tentativa de dar respostas aos questionamentos apresentados, traçamos como objetivo principal do presente trabalho analisar os processos e estratégias responsáveis pela textualização discursiva de artigos jornalísticos de opinião veiculados na mídia brasileira. A partir dessa investigação, examinar as atividades de leitura propostas ao ensino desse gênero em coleções didáticas de língua portuguesa direcionadas ao ensino médio.

1.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Investigar a dimensão social do gênero *artigo jornalístico de opinião*, a fim de conhecer, entre outros aspectos, características relacionadas à sua esfera de circulação, aos eventos deflagradores de seu surgimento, aos suportes em que é

veiculado, aos conteúdos temáticos mobilizados, às instâncias de produção e de recepção e aos propósitos comunicativos pretendidos;

- b) Examinar características relacionadas à dimensão verbal desse gênero, a partir da análise da sua organização retórica, dos seus mecanismos de conexão argumentativa, dos seus procedimentos de coesão referencial e de suas estratégias enunciativas de instauração e de gerenciamento de vozes;
- c) Elaborar, a partir da análise da textualização discursiva de artigos jornalísticos de opinião veiculados na mídia brasileira, um quadro de habilidades capaz de propiciar o trabalho com a leitura desse gênero;
- d) Investigar a ocorrência e a forma de exploração das características identitárias do gênero artigo de opinião em atividades de leitura destinadas ao seu ensino em coleções didáticas de língua portuguesa direcionadas ao ensino médio brasileiro;
- e) Identificar, a partir da análise das atividades investigadas, que tipo (ou tipos) de leitor as coleções didáticas procuram formar em relação ao gênero artigo jornalístico de opinião.

1.3 ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A partir das considerações expostas, a presente pesquisa tenciona responder os questionamentos em aberto e atingir os objetivos traçados para esta investigação. Por se tratar de uma análise complexa e com diferentes etapas, lançamos mão de um aparato teórico-metodológico capaz de atender às expectativas pretendidas. Assim, os fundamentos norteadores deste trabalho de pesquisa inscrevem-se no âmbito da Análise de gêneros, com destaque para a perspectiva dialógica de Bakhtin, para as abordagens propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e para estudos provenientes da Sociorretórica. A esse referencial de base, foram associadas contribuições advindas da Linguística Textual, da

Análise do Discurso e da Comunicação Social, além de reflexões teóricas traçadas sobre o fenômeno da leitura em diferentes perspectivas.

A título de esclarecimento, cumpre registrar que, em virtude da complexidade do objeto de estudo, os fundamentos teóricos desta pesquisa não ficaram restritos a uma seção específica de revisão da literatura. Em outros termos, optamos por apresentar os postulados teóricos que sustentam este trabalho de forma gradativa, conforme a necessidade de fundamentação e de discussão das diferentes dimensões do objeto investigado. Nesse sentido, especificamente no que diz respeito às partes II, III e IV desta pesquisa, apresentamos as teorias necessárias, tecemos reflexões sobre elas e, a partir disso, analisamos os dados coletados.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS GERAIS

A presente seção tem como objetivo central apresentar os dispositivos metodológicos a que lançamos mão para a realização desta pesquisa. Assim, do ponto de vista metodológico, este trabalho de investigação configura-se como um estudo de caráter exploratório, de natureza essencialmente qualitativa e de abordagem interpretativista. Na sequência, são apresentados os procedimentos e técnicas utilizados para a realização deste estudo, a fim de descrever como os dados foram coletados e analisados. Cumpre registrar que, para efeito de sistematização e clareza na realização do trabalho, o material de análise da pesquisa foi dividido em *corpus I* (artigos jornalísticos de opinião da mídia brasileira) e *corpus II* (atividades de leitura desse gênero em coleções didáticas de língua portuguesa).

1.4.1 SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS I*

Nas partes II e III desta pesquisa, analisa-se a textualização discursiva de *artigos de opinião*, usando, para tanto, exemplares desse gênero veiculados na mídia brasileira, especificamente em jornal impresso, revista semanal de informação e portal de notícias da

internet. Sobre essa escolha, é importante destacar a quantidade considerável de veículos jornalísticos em circulação no Brasil. Esse fato nos levou a buscar informações a respeito do funcionamento da mídia e de seus veículos líderes de tiragem e acessos, tomando como ponto de partida o jornalismo de referência. A partir das investigações realizadas, chegamos ao conhecimento dos seguintes veículos midiáticos de maior circulação no Brasil nos últimos anos, a saber: (i) diário impresso: *Jornal Folha de S. Paulo*³; (ii) jornalismo de revista: *Revista Veja*⁴ e (iii) jornalismo online: *Portal UOL*⁵.

Assim, partindo dessas constatações, optamos por catalogar exemplares de artigos de opinião presentes nesses veículos midiáticos durante os meses de janeiro a dezembro do ano de 2015, sendo que, para efeito de constituição do *corpus I*, foram levados em consideração os seguintes critérios de coleta de dados:

(i) Semanalmente, durante o período de 12 meses, foi feita a seleção de um exemplar do gênero artigo de opinião, relacionado a diferentes temáticas e tendo como origem, de maneira mais específica, a seção de opinião do jornal Folha de S. Paulo, as colunas destinadas à exposição de artigos da revista Veja e a seção “Opinião” do portal de notícias UOL. Assim, ao final desse período, foram coletados 162 exemplares do gênero artigo de opinião nos três veículos mencionados, sendo 54 textos pertencentes ao jornal Folha de S. Paulo, 54 textos pertencentes à revista Veja e 54 textos pertencentes ao portal UOL.

Pela abrangência dos dados, foi necessário adotar um novo critério que pudesse contribuir com a redução da quantidade de artigos coletados, a fim de possibilitar uma análise consistente e sistemática do *corpus I*, o qual constitui a primeira parte analítica do nosso trabalho de investigação. Nesse sentido, optamos por um conjunto de dados constituído por 18 textos, sendo 06 exemplares do gênero extraídos de cada um dos veículos midiáticos já mencionados. A seleção desses exemplares levou em consideração a totalidade do período de coleta (janeiro a dezembro de 2015) e procurou abranger temáticas variadas em relação ao gênero textual. O detalhamento do *corpus I* pode ser visualizado no quadro a seguir:

³ Fonte: ANJ – Associação Nacional de Jornais. Disponível em: <http://www.anj.org.br/majores-jornais-do-brasil/>. Acesso em 10 de jan. 2015.

⁴ Fonte: ANER – Associação Nacional de Editores de Revistas. Disponível em: <http://aner.org.br/dados-de-mercado/circulacao/revistassemanais>. Acesso em 10 de jan. 2015.

⁵ Fonte: Portal UOL – Central de conteúdo noticioso na internet brasileira. Disponível em: <http://sobreuol.noticias.uol.com.br/>. Acesso em: 10 de jan. 2015.

QUADRO 01:
Artigos de Opinião do *Corpus I*

Nº	Data de Publicação	Veículo Midiático	Título do Artigo de Opinião	Articulista (s)	Área temática
1	02/01/2015	Jornal Folha de S. Paulo	Esporte em segundo plano	João Paulo Diniz	Esporte
2	19/01/2015	Portal UOL	Correção de rumo da economia exige remédios amargos	Abram Szajman	Economia
3	18/02/2015	Revista Veja	A nação estarecida	Lya Luft	Política
4	23/02/2015	Portal UOL	Discurso de sustentabilidade é idealista e não muda hábitos	Paulo Saldiva, Mariana Veras e Nilmara Alves	Meio Ambiente
5	25/03/2015	Revista Veja	Riscos dos freios à terceirização	Mailson da Nóbrega	Economia
6	04/04/2015	Jornal Folha de S. Paulo	Justiça e direitos para todos	Orlando Silva	Sociedade
7	23/04/2015	Portal UOL	Discurso de ódio é o limite da liberdade de expressão	Vanessa Alves Vieira e Áurea Maria Manoel	Legislação
8	26/05/2015	Jornal Folha de S. Paulo	Quando a fé cheira a pólvora	Carlos Bezerra Jr	Política
9	03/06/2015	Revista Veja	Questão de classe	José Roberto Guzzo	Sociedade
10	26/07/2015	Portal UOL	Estado de bem-estar social custa caro e ninguém quer pagar a conta	Wilson Levy	Sociedade
11	29/07/2015	Revista Veja	A democracia e suas derrapagens	Cláudio de Moura Castro	Educação
12	30/08/2015	Jornal Folha de S. Paulo	Lei de Drogas viola Constituição	Ilona Szabó e Pedro Abramovay	Legislação
13	18/09/2016	Jornal Folha de S. Paulo	As chances perdidas na pesquisa clínica	Fernando Cotait e Phillip Scheinberg	Ciência
14	07/10/2015	Revista Veja	Rumo errado na educação	Mailson da Nóbrega	Educação
15	08/10/2015	Portal UOL	Somos todos bandidos?	Ivan Marques	Sociedade
16	11/11/2015	Revista Veja	Mão pesada	Roberto Pompeu de Toledo	Legislação
17	15/11/2015	Jornal Folha de S. Paulo	Uma proposta irresponsável	Sérgio Adorno, Renato Lima e Paulo Pinheiro	Sociedade
18	21/12/2015	Portal UOL	Não é difícil reduzir gastos públicos sem prejudicar os mais pobres	Maurício Molan	Economia

1.4.2 PERCURSO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO *CORPUS I*

Na análise do *corpus I*, procuramos investigar e descrever as características relacionadas à constituição e ao funcionamento do gênero *artigo de opinião*. Para cumprirmos essa empreitada, a análise foi dividida em duas etapas (o que corresponde às partes II e III deste trabalho de pesquisa).

Na primeira etapa (parte II), buscamos conhecer a dimensão social do gênero estudado, uma vez que não há como conceber a análise de gêneros textuais sem levar em conta a dimensão extralinguística, ou seja, os parâmetros contextuais que envolvem a sua produção, circulação e recepção. A esse respeito, conforme pontua Bakhtin (1995 [1929], p. 113), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”, ou seja, o gênero e suas especificidades. Nessa perspectiva, partindo de contribuições teóricas advindas da área de Comunicação Social e da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]) e de Bakhtin (1997 [1979]), procuramos traçar uma caracterização da dimensão social do gênero *artigo de opinião*, considerando, entre outros aspectos, os parâmetros situacionais e discursivos que envolvem a constituição e o funcionamento desse gênero. A partir disso, foi feito um levantamento de parâmetros sociais, históricos e ideológicos relacionados à esfera jornalística e uma descrição dos seguintes princípios que estão na base da construção desse gênero: informações relacionadas aos veículos midiáticos em que esse gênero circula, levantamento de alguns de seus eventos deflagradores, de seus conteúdos temáticos, de seus propósitos comunicativos e das principais características relativas às instâncias de produção e de recepção dessa prática discursiva.

Na segunda etapa da análise (parte III da pesquisa), procuramos investigar aspectos relacionados à dimensão verbal dos artigos de opinião. Assim, num primeiro momento, partimos para a análise da infraestrutura textual dos exemplares coletados, levando em consideração a sua organização retórica (SWALES, 1990). Na sequência, foram investigadas diferentes estratégias linguísticas detectadas na materialidade textual dos artigos de opinião, adotando, como princípio metodológico, categorias propostas pelo modelo de análise de textos do ISD e por estudos provenientes da Linguística textual e da Análise do

Discurso. Primeiramente, foram identificados e descritos alguns mecanismos de textualização responsáveis pela coerência temática dos exemplares do gênero estudado, a saber: (i) mecanismos de conexão argumentativa e (ii) mecanismos de coesão nominal. Ainda nessa etapa da análise, o passo seguinte consistiu em identificar e descrever alguns mecanismos enunciativos responsáveis pela coerência pragmática dos artigos de opinião. Para tanto, foi feito um levantamento das formas de instauração e de gerenciamento das vozes enunciativas presentes na materialidade dos textos examinados.

Feitas essas considerações, discorreremos na próxima seção sobre os procedimentos metodológicos empregados na seleção, organização e constituição dos dados que compõem o *corpus II* desta tese, bem como apresentamos uma breve caracterização do percurso investigativo e dos procedimentos de análise das atividades de leitura propostas ao ensino de artigos de opinião nas coleções didáticas investigadas.

1.4.3 SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS II*

Nesta etapa da pesquisa, correspondente à parte IV desta pesquisa, foram analisadas as atividades de leitura propostas ao ensino do artigo de opinião em coleções didáticas de Língua Portuguesa do ensino médio, a fim de verificarmos as características identitárias contempladas, as capacidades de leitura exploradas e as possíveis implicações dessas categorias no indiciamento do perfil de leitor previsto pelas coleções selecionadas.

Um ponto que merece ser destacado diz respeito à opção pela análise de atividades de leitura presentes em coleções didáticas do ensino médio. Tal escolha justifica-se pelo menos por dois aspectos centrais: (i) trata-se da última etapa da educação básica, a qual busca preparar os jovens para a continuidade de estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho. Em outros termos, isso significa que as competências e habilidades a serem trabalhadas e sistematizadas nessa etapa, como a capacidade de reflexão sobre e por meio da Língua Portuguesa, devem justificar-se pela contribuição que possam dar para a inserção do aluno egresso desse nível de ensino tanto no mundo do trabalho quanto na vida social, além de propiciar o contato com a cultura letrada e de abrir portas para a educação de nível superior; (ii) a carência de estudos voltados especificamente para o ensino de língua materna nessa etapa da educação brasileira, como apontam Bunzen e Mendonça (2006, p.

12). A esse respeito, os pesquisadores constatam que há, de fato, uma demanda de pesquisas que ajudem a compreender por que razões, no ensino médio, as competências relativas ao campo da linguagem ainda se encontram distante do patamar desejado. Para isso, mencionam resultados insatisfatórios obtidos por estudantes brasileiros em avaliações de nível nacional como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) no que diz respeito a atividades de leitura e de escrita.

Levando em conta essas questões e sabendo-se que uma das finalidades centrais do ensino médio é a formação crítica do estudante (conforme atestam documentos oficiais que parametrizam o ensino nessa etapa da educação básica – tais como os PCNEM, as OCN e o PNLD), decidimos analisar as atividades de leitura propostas ao ensino do gênero *artigo jornalístico de opinião*, haja vista que o trabalho com esse gênero (da ordem do argumentar) pode possibilitar reflexões críticas diante dos acontecimentos sociais e, sobretudo, das múltiplas estratégias de que a mídia jornalística se serve para difundir valores, crenças e ideologias.

Feitas essas considerações, era preciso, então, selecionar as coleções didáticas que permitissem a realização da análise do nosso objeto de investigação⁶. Em um primeiro momento, efetuamos a leitura completa do Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e buscamos informações sobre as 10 coleções aprovadas no ano de 2015. Após a leitura completa das resenhas e de posse das 10 coleções, foi necessário lançar mão de alguns critérios que pudessem contribuir para a seleção do *corpus II*. Cumpre ressaltar que também levamos em consideração o *ranking* de distribuição dessas coleções em todo o território nacional, de modo que pudéssemos selecionar coleções que vigorassem entre as mais e as menos distribuídas no país (conforme tabela apresentada no anexo II – ao final deste trabalho).

Assim sendo, além dos pontos já sinalizados, a seleção das coleções foi feita a partir dos seguintes procedimentos:

⁶ É importante salientar que a análise da totalidade das coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD/2015 inviabilizaria um estudo de natureza interpretativista, além do fato de, possivelmente, não agregar resultados de ordem qualitativa diferentes dos obtidos a partir da amostragem selecionada.

- Seleção de coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD/2015 e que dedicassem capítulos, unidades ou módulos ao ensino do gênero *artigo de opinião*, tendo-o como texto principal para o trabalho com atividades de leitura.
- Seleção de coleções cujos princípios teóricos presentes no “Manual do Professor” para o ensino/aprendizagem de gêneros estivessem atrelados a uma perspectiva sociointeracionista (textual-discursiva) de língua/linguagem, conforme propõem os principais documentos oficiais do Ministério da Educação (PCN, PCNEM, PCN+, OCN, PNLD) que norteiam o trabalho com a língua materna na atualidade.

Após a aplicação desses critérios, chegamos à seleção de 03 (três) coleções didáticas aprovadas no PNLD/2015. É importante registrar que, nessa etapa da pesquisa, não se teve por pretensão uma análise quantitativa de dados (o que exigiria uma investigação com maior número de coleções didáticas). Na verdade, o objetivo central da quarta parte deste trabalho voltou-se mais especificamente para uma investigação de natureza aplicada, com vistas ao entendimento de como o trabalho com a leitura de um gênero textual específico (no caso, do artigo jornalístico de opinião) é realizado em livros didáticos do ensino médio. Em outros termos, procuramos investigar que características identitárias desse gênero são contempladas nas atividades de leitura propostas ao seu ensino, como essas características são exploradas nas atividades e que tipo de leitor (por meio da amostragem selecionada) as coleções didáticas procuram formar. Dito isso, apresentamos, na sequência, as coleções didáticas que serviram de base para a coleta e análise do *corpus II* deste trabalho:

QUADRO 02:

Coleções didáticas selecionadas – *Corpus II*

Nº	Nome da Coleção	Autor(es) e Editora	Gênero Textual	Livro e Capítulo
1	Português: Linguagens	William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (Atual Editora)	Artigo de opinião	Livro 01 - Capítulo 05
2	Língua Portuguesa	Roberta Hernandes e Vima Lia Martin (Editora Positivo)	Artigo de opinião	Livro 01 - Capítulo 24
3	Português: Vozes do Mundo	Maria Tereza A. Campos (Coord.) (Editora Saraiva)	Artigo de opinião	Livro 01 - Capítulo 08

1.4.4 PERCURSO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO *CORPUS II*

No que diz respeito ao percurso de investigação e aos procedimentos metodológicos utilizados na análise das atividades de leitura propostas ao ensino do gênero *artigo de opinião* nas coleções didáticas investigadas, percorremos as seguintes etapas, a saber:

(i) Apresentação geral de cada coleção didática (o que contemplou a sua forma de estruturação e os conceitos teórico-metodológicos sobre língua/linguagem, gêneros e leitura explicitados no Manual do Professor), além de uma síntese da avaliação empreendida pela equipe do PNLD/2015 sobre cada uma dessas coleções;

(ii) Análise predominantemente qualitativa das atividades de leitura propostas ao ensino do gênero em questão, tendo como parâmetro de pesquisa o quadro de habilidades de leitura – apresentado na parte IV – e construído a partir dos resultados obtidos com a análise do *corpus I* deste trabalho.

A partir desses apontamentos, acreditamos ter sido possível a realização de uma análise interpretativista das atividades de leitura propostas ao ensino desse gênero em três coleções didáticas direcionadas ao ensino médio brasileiro.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Quanto a sua organização, o presente trabalho encontra-se dividido em cinco partes. Na primeira parte, apresentamos as **“Considerações iniciais”** da pesquisa. Essas considerações são formadas a partir da introdução geral do trabalho, das justificativas relacionadas ao tema investigado, das perguntas que nortearam a investigação proposta, dos objetivos pretendidos, do arcabouço teórico escolhido e dos procedimentos e percursos empreendidos na seleção e análise do *corpus I* e do *corpus II* deste trabalho.

Na segunda parte, denominada **“Considerações teóricas e análise da dimensão social de artigos jornalísticos na mídia brasileira”** apresentamos, inicialmente, alguns apontamentos teóricos a respeito da conceituação de gêneros do discurso advindos da abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]) e de Bakhtin (1997 [1979]). Na sequência, concentramo-nos na investigação da dimensão social do gênero *artigo de opinião*, contemplando, entre outros aspectos, a análise de características relacionadas à sua constituição histórica, aos eventos deflagradores de seu surgimento, à sua esfera de circulação, aos suportes em que é veiculado, aos conteúdos temáticos colocados em cena, às instâncias de produção e de recepção e aos propósitos comunicativos a que visa.

Na terceira parte, intitulada **“Considerações teóricas e análise da dimensão verbal de artigos jornalísticos na mídia brasileira”**, foram traçadas informações de natureza teórica sobre gêneros nas perspectivas da Sociorretórica (Swales, 1990) e do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999 e 2006); Dolz e Schneuwly (2004). Em seguida, realizamos o levantamento e a análise das características relacionadas à dimensão verbal dos artigos de opinião, tomando como investigação as unidades retóricas responsáveis pela organização composicional do gênero, além da investigação relacionada aos mecanismos de conexão argumentativa, aos processos de coesão nominal e às estratégias de apropriação e gerenciamento de vozes enunciativas.

Na quarta parte, designada **“Considerações teóricas e o trabalho com a leitura de artigos jornalísticos em manuais didáticos de Língua Portuguesa”**, tecemos, num primeiro momento, algumas reflexões sobre a transposição didática de gêneros, numa tentativa de compreendermos os processos envolvidos na reconfiguração dessas práticas sociais de uso

da linguagem para o contexto de ensino. Na sequência, apresentamos algumas abordagens teóricas relacionadas à leitura, investigando esse fenômeno a partir de quatro perspectivas principais: (i) a leitura em perspectiva ascendente; (ii) a leitura em perspectiva descendente; (iii) a leitura em perspectiva interativa e (iv) a leitura como prática social. Além disso, apontamos considerações relativas às atividades de compreensão em manuais didáticos e, em seguida, efetuamos a análise das atividades de leitura propostas ao ensino do gênero *artigo jornalístico de opinião* em três coleções didáticas de língua portuguesa do ensino médio.

Por fim, na parte V, apresentamos as ***considerações finais*** da investigação empreendida. No capítulo destinado a essa parte, são retomados e discutidos os resultados centrais obtidos ao longo das análises realizadas nesta tese.

PARTE II:

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E

ANÁLISE DA DIMENSÃO SOCIAL DE

ARTIGOS JORNALÍSTICOS NA

MÍDIA BRASILEIRA

2. A DIMENSÃO SOCIAL DOS ARTIGOS JORNALÍSTICOS DE OPINIÃO

A segunda parte desta pesquisa concentra-se na investigação da dimensão social do gênero artigo jornalístico de opinião, contemplando, entre outros aspectos, a análise das características relacionadas à sua constituição histórica e social, uma vez que, segundo postula Bakhtin (1997 [1979]), os gêneros são constituídos mais pela relação com a situação social de interação de que emergem do que, propriamente, por suas características formais.

Para o início desta etapa de análise, é importante ressaltar, conforme assinala Bakhtin (1997[1979]), que a dimensão social dos gêneros mantém relação direta com os elementos de sua situação de produção. Em outras palavras, os gêneros e os textos a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência às condições sociais, históricas e ideológicas em que foram concebidos. Tais condições determinam o formato dos gêneros e permitem afirmar que as escolhas de “quem diz” não são aleatórias.

Ainda sob esse prisma e, considerando a perspectiva textual-discursiva da linguagem, é possível afirmar que o enunciado, como um todo de sentido, não se limita apenas a sua dimensão verbal. Para além de uma parte verbal expressa, fazem parte do enunciado, como elementos necessários a sua constituição e a sua compreensão, outros aspectos constitutivos, vinculados à dimensão extraverbal. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov:

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976 [1926], p. 6)

Em conformidade com as ideias dos pensadores russos, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”, ou seja, o gênero e suas especificidades. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 115-116). A situação dá forma ao enunciado, obrigando-o a dizer isso e não aquilo, a se inscrever de uma maneira e não de outra. A enunciação é produto da interação, e interação pressupõe, no mínimo, a participação de

dois indivíduos “socialmente organizados”, assim, “mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 114). Nesse sentido, são elementos essenciais da situação social mais imediata os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor; e são as implicações dessa parceria situada em um dado momento sócio-histórico e acrescida da apreciação valorativa do locutor que determinam muitos dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do enunciado.

Do que foi dito, é importante ressaltar que o fato de a situação social determinar o enunciado, de se integrar a ele como um elemento indispensável à sua constituição semântica, não representa, no entanto, que o discurso e o enunciado reflitam passivamente a situação extraverbal ou que eles sejam expressão de algo acabado. O enunciado conclui, isto é, proporciona o acabamento a determinada situação, mas sempre cria algo novo e irrepetível. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (1993, p. 248), “(...) a expressão verbal, o enunciado, não reflete passivamente a situação. Ele constitui, com efeito, sua solução, realiza sua avaliação, e representa ao mesmo tempo a condição necessária de seu desenvolvimento ideológico vindouro”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1993, p. 248).

Levando em conta essas reflexões e aliando-as a outras noções da teoria dialógica do discurso, em especial, a noção de projeto discursivo, que representa o querer-dizer do enunciador a partir do qual se dá a construção do enunciado e a escolha do gênero, e a noção de endereçamento, que defende ser todo enunciado direcionado a um interlocutor, seja ele real ou virtual, optou-se por um percurso de análise cujo ponto de partida contemplasse a dimensão social dos artigos de opinião investigados neste trabalho.

Para darmos conta dessa empreitada, na parte II desta pesquisa, tecemos inicialmente algumas considerações sobre a natureza social da linguagem, além de efetuarmos apontamentos sobre os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana. Além disso, discorreremos sobre a comunicação jornalística e suas formas/estratégias de (re)construção da realidade, apontando, ainda que de forma breve, aspectos sociais, históricos e ideológicos dessa prática discursiva. Em seguida, refletimos sobre as características da esfera jornalística, tomando-a como uma forma de comunicação social específica, apresentando, sobretudo, algumas propostas classificatórias dos gêneros opinativos que conferem identidade ao jornalismo à luz de diferentes pontos de vista. Na

sequência, realizamos um breve levantamento de aspectos relacionados aos veículos midiáticos em que circulam os artigos jornalísticos selecionados para esta pesquisa.

Na parte destinada à análise de dados, discorremos sobre os fatos e acontecimentos sociais colocados em cena pela esfera jornalística, os quais acabam servindo como “eventos deflagradores” (ALVES FILHO, 2011, p. 40) do gênero em estudo, além de apontarmos os conteúdos temáticos observados nos artigos de opinião analisados e as finalidades discursivas que os exemplares desse gênero desempenham na comunicação jornalística. Por fim, apresentamos aspectos diretamente relacionados às instâncias de produção e de recepção dos artigos em estudo, tendo como ponto de partida para a análise dos aspectos aqui mencionados a concepção sócio-histórica e dialógica dos gêneros do discurso.

2.1 A LINGUAGEM E O FENÔMENO DA INTERAÇÃO VERBAL

A linguagem é uma capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos. Em linhas gerais, essa definição diz respeito à capacidade que os indivíduos apresentam de criar sistemas de representação, através dos quais se estabelece que determinado símbolo, ou sinal, será usado para significar determinada coisa.

No entanto, conforme pontuam Bakhtin/Volochínov (1995 [1929])⁷, a linguagem não pode ser compreendida sem que se leve em conta a sua natureza social e ideológica. Por se constituir entre grupos organizados, num terreno interindividual, a linguagem carrega consigo o seu peso social e ideológico. É no âmbito dos diferentes campos da atividade humana, com todas as suas especificidades, que a comunicação discursiva ganha fluidez e os signos emergem e se realizam. Portanto, os signos são fruto do processo de interação verbal entre indivíduos socialmente organizados. Eles são a materialização da comunicação social, sendo essa a natureza de todo signo.

Os autores ressaltam que todo signo está sujeito às confrontações e avaliações ideológicas, pois ele não existe somente como parte de uma realidade. Ele também faz refletir e refratar uma outra, distorcendo-a, sendo-lhe fiel ou apreendendo-a a partir de um determinado ponto de vista. Para Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]), onde existe signo existe

⁷ Em relação a essa obra, é importante registrar que a data da primeira edição, em russo, é de 1929.

também ideologia, sendo os seus domínios, dessa forma, recíprocos por natureza. Em outros termos, nota-se que os autores estabelecem uma relação inextricável entre linguagem e ideologia, haja vista que a ideologia se concretiza nos signos e os signos são essencialmente ideológicos.

Na esteira desses pensamentos, Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]), ao estabelecerem essa relação intrínseca entre o signo e a ideologia, esclarecem também que a formação da consciência não se reduz a um ato fisiológico, derivado da natureza e abstraído de sentido. Nesse viés, conforme pontuam os autores, assim como o signo, a formação da consciência diz respeito a um fenômeno social e ideológico, algo que se constrói a partir dos diversos intercâmbios sociais, dentro de grupos socialmente organizados. A consciência só pode ser explicada a partir do meio ideológico e social que a circunda, a partir do processo de interação verbal, e se constitui somente depois de impregnada de conteúdo semiótico e ideológico. Ela adquire forma e existência nos signos criados por grupos organizados e constitui-se no curso das relações sociais.

Os signos surgem do fenômeno de interação entre uma consciência individual⁸ e outra social, cada qual repleta de signos carregados de teor ideológico. Ao mesmo tempo, os signos são o alimento da consciência e formam a matéria de seu desenvolvimento. Dito de outra forma, como assinalam os autores, a consciência só pode se constituir e se afirmar como realidade ao encarnar-se materialmente em signos, ou seja, ela se abriga em algum material semiótico. Como qualquer fenômeno ideológico se encarna materialmente em algum signo, seja em forma de som, de cor, de movimentos gestuais, da palavra, “[...] fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 36).

A partir dessas colocações, os autores dão atenção especial para a linguagem verbal, pelo seu papel contínuo tanto no processo da comunicação discursiva quanto na formação dos fenômenos ideológicos. Dentre as diferentes formas de comunicação social, nas mais diversificadas situações de interação em que ocorre, a palavra (a linguagem verbal), pela peculiaridade de suas características como material semiótico no fenômeno da relação entre linguagem e ideologia, constitui-se um “[...] fenômeno ideológico por excelência.”

⁸ Aqui, é importante destacar que a noção de “individual” não se restringe a uma individualidade natural, não sendo esse conceito, portanto, desprovido de valores sociais.

(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 36). Nesse sentido, é possível afirmar que a palavra, pelo seu valor, pela sua representatividade e pela excepcional nitidez de sua estrutura semiótica, deve ser colocada em primeiro plano no estudo das ideologias.

A partir desses apontamentos, os pensadores russos tecem algumas críticas epistemológicas às teorias linguísticas de sua época, justamente porque, segundo eles, essas teorias não davam conta da natureza dialógica da linguagem, sobretudo porque não reconheciam o fenômeno da interação verbal e porque acabavam desconsiderando a palavra como signo social e ideológico. Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1995 [1929]), Bakhtin/Volochínov buscam delimitar o real objeto da filosofia da linguagem, sua natureza e como explorá-lo. Para explicitar de modo dialógico a sua concepção de linguagem, os pensadores russos tomam como parâmetro as perspectivas das correntes linguísticas anteriores, agrupando-as em duas vertentes teóricas: o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*.

Conforme relatam Bakhtin/Volochínov, a primeira corrente, cujo representante mais expressivo é o alemão Wilhelm von Humboldt, apresenta as seguintes concepções a respeito do fenômeno linguístico: (i) a língua é uma atividade, um processo criativo e ininterrupto que se constrói e se materializa sob a forma de atos de fala individuais; (ii) é a expressão da realidade interna, da psicologia individual; é um ato de criação individual; (iii) as leis da criação linguística são as da psicologia individual e, desse ponto de vista, a criação linguística é análoga e comparável às demais manifestações ideológicas, como a criação estética; (iv) a língua, vista como produto acabado, sistema estável, apresenta-se como um “[...] depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas a sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 73).

A segunda corrente do pensamento linguístico da época intitula-se *objetivismo abstrato* e tem como maior representante o suíço Ferdinand de Saussure. De acordo com Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]), essa corrente apresenta as seguintes características a respeito do fenômeno linguístico: (i) a língua é concebida como um sistema abstrato, imutável e estável de formas linguísticas (fonéticas, gramaticais e lexicais); (ii) as leis da língua são estritamente linguísticas; (iii) as ligações linguísticas não levam em conta os fatores ideológicos e (iv) os atos individuais de fala são vistos como simples variações ou

pequenas deformações e sem importância, não havendo vínculo entre o sistema da língua e a sua história.

Contrapondo-se ao *objetivismo abstrato*, os pensadores russos tecem seus argumentos enfatizando que a língua evolui de maneira ininterrupta. Na concepção dos autores, a linguagem não pode ser entendida como um sistema acabado, mas como um processo vivo e contínuo de interação social. Nessa perspectiva, eles lembram também que o locutor se serve da língua, vista como fenômeno social, para suas necessidades enunciativas. Nesse caso, a forma linguística se adapta a uma determinada situação de interação, a qual faz com que o signo se torne flexível e variável. Ademais, houve, por parte dessa corrente, uma preocupação com o sistema da língua (a estrutura) e foi desconsiderado o dinamismo da fala, o discurso. Para Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]), a palavra está sempre carregada de conteúdo ideológico e dele é inseparável. É polissêmica e apresenta uma pluralidade de acentos que lhe dão vida. Por isso, não são palavras o que de fato “[...] pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 95). Por fim, essa corrente desconsidera o caráter dialógico do enunciado.

No que diz respeito ao *subjetivismo idealista*, Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]) defendem que o fio condutor responsável pela organização de toda expressão não se situa no psiquismo individual, mas no terreno social em que vivem e se encontram os participantes da interação verbal. A natureza da língua é constituída pelo fenômeno social da interação que se realiza através da troca entre enunciados, sendo esse aspecto dialógico também desconsiderado pelo subjetivismo idealista. Em síntese, os enunciados, assim como a consciência, não podem ser entendidos como individuais no sentido estrito do termo, ou seja, não podem ser desprovidos das relações sociais e ideológicas que os caracterizam.

Na perspectiva dos autores, as duas correntes apontam para orientações teóricas distintas e não dão conta da verdadeira substância da língua, pois ambas a desvinculam de sua natureza sócio-ideológica e não a consideram como fenômeno de interação verbal. A partir disso, submetem à avaliação crítica tanto as concepções do objetivismo abstrato quanto as do subjetivismo individualista, pois, apesar das orientações divergentes, essas correntes têm em comum o fato de desconsiderarem o caráter dialógico da linguagem.

A partir dessas colocações, Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]) apontam um outro lugar para se pensar a natureza da linguagem e sua relação com o social e o ideológico. A

relação da linguagem com o social não pode ser vista de uma forma unilateral, mas como uma relação recíproca e complexa. Nascida historicamente da necessidade de comunicação social, a linguagem é a expressão, a materialização dessa comunicação: a relação de interação, que não é só produtiva, mas também semiótica. A função da linguagem não é só a de expressão do pensamento, de instrumento de comunicação, mas também de interação. Além disso, a linguagem só pode ser analisada na sua complexidade quando considerada como fenômeno sócio-ideológico e apreendida no fluxo da história. Nessa perspectiva, os autores salientam que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (...) A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 123-124).

A partir do questionamento das concepções relativas à língua do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, os autores estabelecem as seguintes proposições fundamentais a respeito da língua:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos fins *teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. A *estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*. (BAKHTIN, 1995 [1929], p. 127, grifos dos autores).

Para Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]), a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal entre os locutores e, ininterruptamente, realiza-se através do enunciado, a unidade real da cadeia da comunicação discursiva. Essa comunicação se concretiza na forma de enunciados concretos e não na forma do sistema linguístico abstrato, desvinculado das relações sociais. Além disso, o uso da palavra se dá em função do já-dito e orienta-se para o outro e para a sua reação resposta-ativa, pois todo enunciado é uma resposta a outros enunciados, através dos quais o discurso se realiza.

A natureza social e dialógica do enunciado acaba gerando reflexos em sua própria constituição, a qual não se limita somente à sua dimensão linguística (verbal) – a parte do enunciado percebida ou realizada em palavras (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1976 [1926])⁹. Da sua constituição fazem parte outros aspectos que se relacionam à sua dimensão extraverbal (social) – a parte presumida do enunciado, que não está expressa linguisticamente. Nessa perspectiva, levando-se em consideração as ideias defendidas por Bakhtin/Volochínov (1976 [1926]) é possível compreender que o horizonte extraverbal de que falam os autores e por meio do qual se constitui o enunciado pode ser decomposto em três grandes aspectos: (i) *horizonte espacial e temporal*: correspondente ao onde e ao quando do enunciado; (ii) *horizonte temático*: relacionado ao objeto, ao conteúdo temático do enunciado (aquilo de que se fala) e (iii) *horizonte axiológico*: inerente à atitude valorativa dos participantes do acontecimento (próximos, distantes) a respeito do que ocorre (em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores).

Para a compreensão e constituição do enunciado é imprescindível que sejam consideradas as dimensões que o compõem, tanto a verbal como a extraverbal. Bakhtin/Volochínov (1976 [1926]) lembram que a dimensão extraverbal não se refere a um fenômeno externo que age sobre o enunciado de fora, mas é parte constitutiva do enunciado, integra-se a ele. Isso não quer dizer que o discurso e o enunciado apenas refletem a sua dimensão extraverbal, do mesmo modo que um espelho reflete uma imagem. Isso porque, para os pensadores, o enunciado sempre “conclui” uma determinada situação, representando a sua solução valorativa e criando algo novo e irrepetível.

⁹ BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. *Discurso na vida e discurso na arte - sobre a poética sociológica*. Tradução do inglês por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão em língua inglesa de I. R. Titunik, 1976. (Original de 1926).

Além dessas questões, Bakhtin enfatiza que “essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado [o gênero do discurso] e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado.” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 302). Assim sendo, é importante compreendermos, de forma mais clara, a noção de gêneros como formas típicas de enunciados, assunto a ser tratado no próximo item.

2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO NA ABORDAGEM BAKHTINIANA

O estudo dos gêneros diversos que circulam na sociedade tem sido objeto de reflexão e análise de inúmeras escolas e vertentes teóricas. Dentre os diversos estudiosos, dos mais diversos campos do saber, a investigação relacionada aos gêneros do discurso tem sido uma constante temática que interessou aos antigos e tem atravessado, ao longo dos tempos, as preocupações, sobretudo, de estudiosos da linguagem. É importante destacar que algumas abordagens se diferenciam ora porque partem de pressupostos epistemológicos diferentes, ora porque visam a objetivos analíticos diversos. Embora diversificadas, as abordagens de gêneros mais recentes compartilham de um denominador comum ao defenderem uma atitude contrária a visões formalistas e classificatórias sobre o assunto, buscando respaldo em concepções funcionais para tratar desse fenômeno.

Na esteira dessas considerações, Marcuschi (2008) esclarece que o estudo dos gêneros do discurso não é algo novo e, no Ocidente, já apresenta pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se com Platão, na antiguidade clássica. Segundo o pesquisador, o que se tem na atualidade é uma nova visão do mesmo tema. No século XX, devido aos estudos de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo, constatou-se que o interesse pelos gêneros ultrapassou efetivamente o ramo da literatura e da retórica para abranger todas as formas de comunicação e ser, finalmente, introduzido nos estudos da linguagem, em especial na Linguística. Atualmente, quando se fala em gêneros, normalmente associa-se tal conceito à teoria dos gêneros do discurso defendida por Bakhtin, o qual representa um dos maiores pensadores do século XX e um teórico fundamental nos estudos da linguagem.

Conforme esclarece Rodrigues (2005), embora a presença de uma noção mais geral de gêneros encontre-se em muitos dos trabalhos do Círculo de Bakhtin¹⁰, é no ensaio intitulado “*Os gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997 [1979]) que as atenções convergem mais especificamente para esse fenômeno. Na obra intitulada *Estética da Criação Verbal* (1997 [1979]) Bakhtin defende que

a língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, os quais refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997 [1959], p.261-262).

Em outros textos do Círculo, os gêneros¹¹ receberam diferentes denominações, tais como “tipos de interação verbal”, “formas de um todo”, “formas de discurso social”. No entanto, é no texto em questão que Bakhtin introduz o termo “gêneros do discurso” e o define como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (1997 [1979], p. 279). Tal estudo permite compreender os enunciados como fenômenos sociais concretos e únicos, constituídos historicamente nas atividades humanas, caracterizados por formas mais ou menos estáveis, mas suscetíveis a modificações e adaptações.

¹⁰ A expressão “Círculo de Bakhtin” é comumente utilizada por um volume considerável de pesquisadores da área de Linguística e refere-se ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período compreendido entre 1919 e 1974, dentre os quais fizeram parte o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975), o linguista Valentin Volochínov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938). É importante destacar, com base em Rodrigues (2005) e em Faraco (2009), que alguns dos textos atribuídos a Bakhtin referem-se a manuscritos inacabados ou em forma de notas, o que tem levantando o debate sobre a autoria dessas obras. Para efeito desta pesquisa, não é nosso objetivo tomar partido nessa discussão. Utilizaremos, nas citações, a indicação feita pelos tradutores das obras consultadas. Em algumas situações, a fim de referirmo-nos a postulados teóricos gerais advindos dos trabalhos desses autores, poderá ser utilizada a expressão “Círculo de Bakhtin”.

¹¹ A terminologia utilizada na conceituação de gêneros apresenta algumas variações, tais como: “gêneros discursivos”, “gêneros do discurso”, “gêneros textuais”, “gêneros de texto”. Neste trabalho de pesquisa, não temos como objetivo opor ou contestar nomenclaturas, o que nos leva a considerar, indistintamente, os termos gênero textual e gênero discursivo, ambos se referindo a tipos de enunciados relativamente estáveis, que estão vinculados a situações de comunicação social. No entanto, é importante registrar que, ao fazermos referência às obras de Bakhtin e/ou de seu Círculo sobre esse assunto, tentaremos manter fidelidade à expressão original cunhada pelo autor, a saber, “gêneros do discurso”.

A partir dessas colocações, percebe-se que o conceito bakhtiniano enfatiza a “relativa” estabilização dos gêneros, ou seja, o seu caráter de processo (e não de produto), já que ao mesmo tempo em que essas práticas se constituem como forças “reguladoras” do ato de linguagem, também se renovam a cada situação de interação. Assim, cada enunciado visto em sua individualidade contribui não só para a existência, como também para a continuidade/renovação dos gêneros. Segundo Bakhtin, cada esfera da atividade humana (esfera cotidiana, jurídica, religiosa, científica, jornalística, entre muitas outras) “comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (1997 [1979], p. 279). Desse modo, pode-se dizer que os gêneros só existem relacionados à sociedade que os utiliza. O que o constitui é muito mais sua ligação com uma situação social de interação do que, propriamente, suas propriedades formais.

Segundo o pensador russo, a utilização da língua está estritamente relacionada com as diferentes atividades humanas. Nessa perspectiva, os gêneros do discurso tendem a refletir a variedade e a complexidade que são inerentes a elas. Sobre isso, o autor registra que

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas) [...], o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados) [...]. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 279-280).

Assim sendo, é possível presumir que os gêneros do discurso não só estabelecem uma dependência formal com as atividades humanas, mas também, na concepção bakhtiniana, são responsáveis por regular e organizar os atos de linguagem e a própria interação. Por meio dos gêneros, os interlocutores envolvidos podem estabelecer as regras de intenção e significação que serão responsáveis por orientar o processo de comunicação no qual estão envolvidos.

Na esteira dessas colocações, nota-se que a interação pela linguagem pressupõe a organização do discurso sob a forma de enunciados, os quais se caracterizam funcional e

estruturalmente a partir de sua relação direta com as práticas sociais correntes em uma realidade. Nesse sentido, toda a manifestação linguística está entrelaçada às relações culturais, determinadas sob a ótica de uma ideologia, localizada em um tempo e um espaço específicos que nos constituem como sujeitos. Assim, esses enunciados - vistos como práticas de linguagem - são marcados pelas relações entre as pessoas, histórica e socialmente constituídas, e estão emaranhados em uma grande rede dialógica de significação, tecida ao longo do tempo por uma comunidade. Esses tipos de enunciados recebem a denominação de gêneros do discurso.

A partir de tal direcionamento, pode-se dizer que os gêneros são identificados como tipos de enunciado, sob relativa estabilidade - um padrão de uso da linguagem -, diretamente relacionados aos tipos de atividade encontrados em um grupo social: o diálogo cotidiano, a notícia, a carta, o provérbio, o romance, o poema, o artigo acadêmico, entre muitos outros. Em outras palavras, o gênero é instituído como um acontecimento social pela interação, perpassado por uma historicidade e adaptado às peculiaridades inscritas na situação comunicativa.

Assim sendo, todos os nossos enunciados se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo. Tais formas constituem os gêneros, 'tipos relativamente estáveis de enunciados', marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. É cada uma dessas situações que determina, pois, um gênero, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias (KOCH, 2002, p. 54).

Dessa maneira, é possível perceber que "o conceito de gênero, nesses termos, pressupõe uma interconexão entre fatores textuais (da linguagem) e fatores contextuais (das relações sociais envolvidas)" (MOTTA-ROTH, 2002, p. 78). A recorrência de situações interativas similares em uma comunidade promove a instauração e confirmação dos gêneros como ações verbais típicas pelo discurso. Isso porque os gêneros são reflexos das práticas sociais nos mais variados campos da atividade humana. Essa constatação comprova que os gêneros são orientados em virtude de seu aspecto funcional, ou seja, o gênero é, antes de tudo, um instrumento de interação que auxilia a comunicação, ao materializar as práticas de linguagem de um meio social. Como salienta Marcuschi (2010, p. 31), "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares".

Segundo a perspectiva bakhtiniana, a apreensão da língua se realiza, impreterivelmente, por intermédio dos gêneros do discurso, vistos como práticas que orientam a percepção acerca da realidade. Sob tal prisma, os gêneros são apresentados como instrumentos verbais de socialização, ao permearem as relações entre sujeitos e discurso na construção dos significados.

[...] A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). [...] Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 283).

A partir dessas colocações, nota-se que a investigação dos gêneros do discurso mostra-se como elemento vital para o desenvolvimento de qualquer estudo linguístico, uma vez que a língua, enquanto constructo sócio-histórico e ideológico, realiza-se por meio de práticas languageiras concretas. Assim, é por meio dos gêneros que as unidades linguísticas se concretizam e permeiam os fenômenos da língua. Sob tal parâmetro, as análises linguísticas despreocupadas com a realidade do enunciado estão condenadas a inscreverem-se em formalismo e em uma abstração exagerada, deformando a historicidade da investigação e debilitando as relações da língua com a vida. (BAKHTIN, 1997 [1979]).

A organização discursiva de um gênero está diretamente relacionada à esfera social e à situação comunicativa em que ele se encontra. Essa influência se apresenta por meio dos fatores constitutivos de um determinado gênero do discurso que, entre outros aspectos, delineiam a materialização do texto em virtude da intenção enunciativa, da imagem do destinatário, das estratégias de construção discursiva e da seleção e organização dos elementos constitutivos do gênero: o tema, a composição e o estilo (BAKHTIN, 1997 [1979]).

Nessa perspectiva, nota-se que todo gênero se desenvolve a partir de uma diretriz temática, identificada como o conteúdo, a finalidade discursiva sob a qual o gênero se

apresenta. Cumpre ressaltar que, segundo os pressupostos bakhtinianos, o tema não é necessariamente o assunto abordado pelo texto. Em verdade, ele engloba diferentes atribuições de sentido sobre um objeto transformado em realidade pela enunciação, a partir de uma percepção ideologicamente constituída sobre o mundo. Dito de outra forma, o tema se revela, assim, em função de nossa “vontade discursiva” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 282). Por esse motivo, ele é o elemento determinante na seleção do gênero pelo enunciador, uma vez que, pelo tema, é possível deixar pistas ao destinatário a respeito de nossas intenções discursivas. É justamente em virtude do tema de um gênero que se pode mensurar o valor de “conclusibilidade” do enunciado e direcionar a ele compreensão e resposta. Dessa maneira,

o objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar *tema* do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico), ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia *definida de autor* (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 282 - grifos do autor).

O tema é responsável pelo alcance dos sentidos que se inscrevem em um gênero do discurso, pois é o elemento pelo qual o gênero se apresenta como a tipificação de uma realidade – construída ideologicamente – por meio da linguagem. O tema refrata, por conseguinte, uma percepção sobre o mundo, que acaba por caracterizar o próprio gênero. Em outros termos, pode-se pensar o tema como o significado preenchido e atualizado pelos fatores axiológicos que orientam a enunciação: ele é a comprovação da impossibilidade de o enunciado se mostrar de modo neutro. O gênero, assim, sob as coerções de seu domínio discursivo (esfera social), acaba por estabilizar os valores impressos em seu tema, desenvolvendo seu caráter textual de conclusibilidade e abrindo espaço para a compreensão responsiva por parte do destinatário.

É importar frisar que a esfera social em que um gênero se insere acaba estabelecendo os recortes possíveis sobre a realidade que o tema deve apresentar, indicando o gênero mais adequado a cada situação comunicativa. Ao mesmo tempo em que o tema é diretamente relacionado à seleção do gênero, ele está sujeito a ser reorientado em função das peculiaridades da situação comunicativa. Para Bakhtin (1997 [1979]), o tema também encarna a própria situação que promove o enunciado, o que, de certo modo, confere a esse componente genérico um caráter único e não reiterável a cada enunciação.

Dessa forma, o tema de um gênero é desenvolvido a partir da configuração entre elementos verbais e não verbais, o que constitui uma associação diretamente relacionada à construção de sentidos.

A forma composicional, por sua vez, é a realização material de um enunciado concreto, isto é, a sua organização verbal, visual, ou verbo-visual¹², definida pelo seu contexto de produção, de recepção e de circulação. Assim, a forma de composição define a textualização de um enunciado em um gênero específico. Assim como o tema, a estrutura composicional é delineada pela esfera social em que o gênero se situa. Ainda que receba forte influência da respectiva esfera social em que um determinado gênero se situa, é preciso ter em mente que a organização composicional é um elemento maleável, cuja plasticidade pode ser reconfigurada pelo quadro peculiar de cada situação comunicativa. Nesse ponto, pode-se dizer que a noção de composição passa a ser compreendida como uma instância de criação e acabamento do discurso. Dito de forma mais clara, é pela composição que se percebe o gênero em suas partes (como se inicia, desenvolve-se e se conclui determinado tipo de enunciado). Ela é a tessitura do discurso, o fio que unifica as sequências do texto e que permite identificá-lo como um todo, orientando o caráter responsivo da enunciação, uma vez que o acabamento formal direciona à compreensão responsiva.

Ressalta-se que o início e o fim pressupõem o outro, seja a partir dos enunciados precedentes, seja dos enunciados futuros (compreensão ativa). Por isso, a construção composicional, considerando o enunciado como a unidade real de comunicação, é fundamental para se apreender a alternância dos sujeitos do discurso. Por conseguinte, o acabamento somente pode ser compreendido como a formalização da passagem da palavra (enunciado) ao outro, uma vez que organicamente todo enunciado é dialógico, inacabado e

¹² Sobre essa questão, é de fundamental importância registrar que os elementos composicionais não-verbais (não linguísticos ou extralinguísticos) constitutivos dos gêneros discursivos, associados aos elementos composicionais verbais, conferem o caráter de multimodalidade dos gêneros. Nesse sentido, Dionísio (2005) explica que os gêneros discursivos são multimodais porque são produzidos por, no mínimo, dois modos de representação, como palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, entre outras combinações possíveis. Nos gêneros discursivos escritos, as palavras se associam à tipografia (tamanhos e tipos de fontes), no mínimo, além de se associarem a vários outros elementos como cores, fotos, imagens, padrões de diagramação, texturas no papel, apliques que se desdobram e tudo o mais que puder ser incorporado ao papel ou a outro suporte pelas modernas tecnologias. No entanto, para efeito deste trabalho, a análise dos aspectos composicionais do artigo jornalístico de opinião ficará limitada a uma investigação da sua organização retórica em termos de *linguagem verbal escrita*, haja vista que, para os objetivos pretendidos, uma análise da multimodalidade (também constitutiva do gênero) certamente ultrapassaria os limites desta pesquisa.

inconcluso. Isso porque o enunciado existe na inter-relação com outros enunciados, advindos de diferentes direções, que não permitem uma conclusão definitiva (FLORES *et al*, 2009, p. 67-68).

Entre outros aspectos, a construção composicional de um gênero é revelada pela divisão do texto em seus segmentos (título, parágrafos, tópicos, versos, estrofes etc.), pela seleção e organização das informações, pela disposição dos elementos gráficos. Também são englobados pela composição a escolha e o arranjo das sequências textuais adequadas para a estruturação do discurso.

Sobre esse aspecto, Koch e Elias (2006, p. 110), ao tratarem do processo de produção textual, mencionam que o autor, ao selecionar os elementos composicionais de um determinado texto (sempre pertencente a um gênero), não pode desconsiderar o caráter estável do gênero abordado nem negligenciar a influência do domínio discursivo sobre o enunciado. As autoras ressaltam, porém, que o autor não está irrevogavelmente submetido a essa regulação, pois a situação enunciativa abre espaço para a flexibilidade do discurso. Em outras palavras, pode-se dizer que o gênero concede uma espécie de liberdade discursiva vigiada, fazendo com que a palavra seja arena para o enfrentamento e a confluência entre o “eu” e o “outro”, entre o individual e o social.

O estilo, por seu turno, engloba os elementos linguísticos *stricto sensu* (recursos lexicais e gramaticais) e inscreve a relação entre os parceiros comunicativos no enunciado. Nesse sentido, é possível pensar o estilo como “expressão individual que se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo” (FLORES *et al*, 2009, p. 114). O traço estilístico de um gênero do discurso traça as possibilidades de sentido dos elementos linguísticos sob um acabamento estético. Dito de outra forma, o estilo é a “totalidade do gênero que ecoa na palavra” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 293).

Levando em conta essas considerações, nota-se que um gênero carrega consigo uma expressividade típica, influenciada pela esfera de circulação que o difunde (FIORIN, 2006). Por outro lado, percebe-se que as circunstâncias de interação deixam suas marcas no nível da expressão do discurso, atualizando o gênero frente ao quadro em que se desenvolve a comunicação. Isso quer dizer que, pelo estilo, a língua se repete e se reconstrói, pela consolidação e reformulação dos significados inscritos na dinâmica do discurso. Em resumo, é coerente dizer que o estilo, aliado à composição, manifesta a expressividade de um eu refletido no outro, ambos os sujeitos circunscritos por um tempo-espaço peculiar.

Para Bakhtin (1997 [1979], p. 269), “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico”. Se o dialogismo reflete a presença do outro na identidade do indivíduo, a noção de estilo assume o princípio da alteridade como justificativa para o discurso. Desse modo, ao se planejar um texto, por exemplo, é preciso ter em mente seu destinatário, imagem essa que acaba se refletindo no próprio discurso a partir da seleção das marcas linguísticas colocadas em cena pela instância de produção.

Como a gênese da linguagem é de cunho social, o estilo de um gênero não reflete apenas a voz de seu enunciador. Na verdade, ele revela a multiplicidade de vozes que permeiam o ato enunciativo. Sob tal perspectiva, a identidade impressa em um determinado texto reflete o outro – entendido tanto como o interlocutor previamente pensado como a pluralidade de discursos entranhados pela ideologia em cada enunciado.

A partir dessas reflexões, cumpre registrar que o estilo não se atrela prioritariamente às marcas individuais ou a vocábulos e expressões valorativas de um sistema abstrato. Os aspectos estilísticos revelam-se como as figurações linguísticas que identificam uma pluralidade de textos sob um mesmo gênero, sob a dinâmica dos valores socialmente vivenciados. Nas palavras do pensador russo, “no gênero, a palavra ganha certa expressão típica”. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 293). Assim sendo, pode-se afirmar que é na dinamicidade da realidade social que o estilo encontra sua justificativa.

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e - o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado com seu elemento (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 266).

A esse respeito, Brait (2005, p. 89) pontua que, para Bakhtin, assim como a composição, o estilo de um gênero se relaciona de modo intrínseco à sua respectiva esfera de circulação, isto é, ao domínio discursivo em que o gênero se realiza como instrumento de interação verbal. Há domínios discursivos (o ficcional e o publicitário, por exemplo,) em que a marca individual é mais acentuada no estilo. Em outros domínios, por sua vez – como o religioso e o jurídico – não é comum haver manifestações expressivas da subjetividade na configuração estilística, ainda que, em maior ou menor grau, isso possa ocorrer.

As esferas de atuação humana imprimem sua dinâmica no estilo dos gêneros textuais. Assim, textos sob o domínio discursivo jornalístico (reportagem, artigo, editorial, notícia, entrevista etc.), por exemplo, apresentam determinadas características semelhantes de estilo que permitem reuni-los em um mesmo conjunto. Mais uma vez, nota-se a importância das relações sociais na materialização da linguagem como processo e produto de interação.

A imagem de um destinatário discursivo é fator importante no desenvolvimento da composição e do estilo em um gênero, haja vista que cada prática social de uso da língua pressupõe traços típicos para a imagem de um interlocutor. Essa imagem do outro no enunciado delinea o direcionamento, o “endereçamento” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 301) discursivo. O perfil do destinatário, desse modo, exerce papel ativo no processo de estruturação verbal (aspectos textuais e linguísticos) de um gênero, uma vez que, “ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 302).

Retomando os gêneros do discurso em sua totalidade, como tipos de enunciado, cumpre registrar que Bakhtin (1997 [1979]) organiza os gêneros em primários (simples) e secundários (complexos). É importante destacar que, para o autor, essa diferenciação não se enquadra sob uma polaridade estanque, mas sim segundo a funcionalidade dos gêneros, isto é, sob a organização e complexidade das relações sociais que os promove. No que diz respeito a essa questão, pode-se caracterizar os gêneros simples como produtos da interação imediata, relacionados à vida cotidiana. Ao ser abordado em situações comunicativas de caráter de maior intelectualidade, um gênero primário absorve os traços do domínio discursivo que orienta sua materialização (domínio jornalístico, religioso, ficcional, científico etc.) e é, assim, transformado em um gênero secundário.

Os gêneros primários, conforme pontuam Dolz e Schneuwly (2010), podem ser compreendidos a partir de três perspectivas. A primeira refere-se à interação direta e controle mútuo sobre a situação comunicativa entre os interlocutores no processamento de um gênero primário. Em consequência, surge a segunda dimensão, que diz respeito à capacidade de um gênero simples funcionar, por si mesmo, como unidade global de controle do processo interativo. Por fim, o terceiro elemento caracterizador do gênero primário é a escassez - ou até mesmo a ausência - de controle metalinguístico sobre a enunciação.

Sobre essa questão, observa-se que os gêneros secundários são menos dependentes de um contexto de produção imediato, fator que gera a necessidade de outros mecanismos de controle sobre o enunciado, relacionados diretamente ao gênero produzido (formatação, suporte, acréscimo de informações). Desenvolvidos principalmente sob a modalidade escrita da língua, os gêneros complexos (secundários) são, para Bakhtin (1997 [1979]), reconfigurações dos gêneros simples, ao serem esses últimos remodelados em virtude de práticas culturais de maior elaboração. Identificar os aspectos de transformação por adaptação nos gêneros secundários relativiza o valor de originalidade apresentado por um suposto novo gênero. Assim, é possível afirmar que todo gênero - por mais inovador que se revele - somente pode se constituir como tal ao ser perpassado por uma historicidade e por estar fundamentado na organização discursiva de outros gêneros. Em consequência, essa interrelação entre gêneros simples e complexos e o processo de formação histórica desses últimos "lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação entre linguagem e ideologia)" (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 264).

Considerando os apontamentos realizados, é possível observar a amplitude das discussões travadas por Bakhtin (1997 [1979]) sobre os gêneros do discurso, sobretudo no que diz respeito ao estabelecimento de uma relação indissociável entre as esferas da atividade humana e os usos da linguagem. Conforme apresentado, o autor russo evidencia que o emprego da língua concretiza-se em enunciados concretos e únicos, relacionados a um campo da atividade humana que, por sua vez, reflete condições e finalidades específicas, de acordo com as três características anteriormente descritas: o tema (fator de acabamento específico), o estilo (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e a forma composicional (plano de expressão, da estrutura, da sequência organizacional).

Nas próximas seções, a fim de compreendermos de forma mais clara como se organiza a esfera jornalística, traçamos algumas considerações sobre a comunicação midiática e suas formas de (re)construção da realidade, além de discorrermos sobre a distribuição dos gêneros nesse domínio discursivo de uso da linguagem.

2.3 A COMUNICAÇÃO JORNALÍSTICA: (RE)CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DA REALIDADE

O surgimento dos meios de comunicação ocasionou uma mudança significativa nas formas de relacionamento dos indivíduos no cenário social, uma vez que o contato direto, próprio da interação face a face, passou a coexistir com novas formas de contato mediadas por meios técnicos. A função desses meios técnicos é justamente a de instaurar a relação entre sujeitos-interlocutores fisicamente distantes (LYSARDO-DIAS, 2001).

É nesse contexto de “assimetria estrutural” (Thompson, 1998) que a mídia cria um tipo de interação na qual os sujeitos-interlocutores encontram-se em lugares e espaços diferenciados. Essa interação apresenta ainda a particularidade de configurar-se como uma atividade de relevância econômica, uma vez que ela está inserida em um mercado de consumo de bens e serviços. Nesse mercado, a esfera jornalística constitui-se como uma indústria cuja matéria-prima é a informação que será elaborada, acondicionada e vendida sob a forma de diferentes gêneros textuais em circulação na sociedade.

Em linhas gerais, caracterizada pela coleta, processamento e difusão coletiva de informações relativas aos vários segmentos que compõem a vida em sociedade, a esfera jornalística tem como proposta central (re)construir os fatos e acontecimentos dos espaços públicos e privados, a fim de transmitir aquilo que, segundo os seus filtros econômicos e ideológicos, julga ser importante e interessante para a vida em sociedade. Nessa linha de raciocínio, Melo (2003a) apresenta um conceito de jornalismo que, segundo ele, pode ser entendido como

um processo social que se articula a partir da relação (periódica/oportuna) entre organizações formais (editoras/emissoras) e coletividades (públicos receptores), através de canais de difusão (jornal/revista/rádio/televisão/cinema) que asseguram a transmissão de informações (atuais) em função de interesses e expectativas (universos culturais ou ideológicos). (MELO, 2003a, p. 17)

Porém, apesar dessa noção relativamente consensual sobre a concepção de jornalismo, a verdade é que, não obstante inúmeras pesquisas sobre o fenômeno em tela, ainda não é possível se estabelecer “[...] uma precisão conceitual sobre essa atividade da comunicação coletiva” (MELO, 2003a, p. 13). Isso mantém uma estreita relação com o fato de o fenômeno jornalístico estar subordinado às investigações de diversos e variados

campos do conhecimento. Como os fenômenos são multifacetados, isso possibilita que um mesmo objeto, em especial, na esfera jornalística, seja interpretado e compreendido sob óticas distintas.

Os estudos, a depender do olhar do pesquisador, partem por caminhos/campos de trabalho singulares e em consonância tanto com os interesses do pesquisador quanto com as expectativas de determinadas épocas históricas. Logo, se os pontos de vista são diferentes e contêm em si indagações distintas, cada estudo, naturalmente, chega a respostas particulares, mediante o uso de ferramentas também variadas e, às vezes, únicas.

Em virtude desses apontamentos, na contemporaneidade, subsistem conceitos de jornalismo e não uma única concepção. Cada um com sua própria natureza social, ideológica e cultural, o que requer, neste momento, uma breve revisão dos estudos que, em alguma medida, têm norteado a classificação do que é jornalismo e do seu campo de atuação.

Por sua natureza, o estudo do jornalismo embrionário tem suas raízes fincadas na tradição europeia e norte-americana, cujas pesquisas se iniciam ainda no século XVII, no continente europeu. Prosseguem e se acentuam na virada do século XIX para o século XX, tanto na Europa como nos Estados Unidos, a tal ponto que esse período histórico fica conhecido por seus avanços no campo do jornalismo, que se solidifica como nova área de pesquisa e de ensino.

A impressão por tipos móveis criada por Johann Gutenberg, no século XV, por volta do ano de 1439, favorece a divulgação e a cópia rápida de livros e de jornais. A partir do século XVII, a prensa móvel passa a ser empregada, com maior frequência, para a impressão de jornais, inaugurando a era do jornal moderno. E mais, facilita o livre intercâmbio de ideias e a disseminação dos conhecimentos, em especial, na época do Renascimento europeu, quando circulam intensamente boletins informativos com notícias de interesse sobre o mercado para uma quantidade sempre maior de interessados.

Sobre esse tópico, Marques de Melo (2003b, p. 19) afirma que “[...] as primeiras manifestações do jornalismo – as relações, os avisos, as gazetas, que circulavam escassamente no século XV e ampliam-se no século XVI – atendem à necessidade social de informações dos habitantes das cidades, súditos e governantes”. Isso confirma que a origem do jornalismo e, portanto, sua expansão, mantém uma relação estreita com a necessidade dos cidadãos de se informarem sobre os acontecimentos sociais. Além disso, é importante destacar que o jornalismo assume natureza essencialmente política “[...] desde o seu

nascimento como processo social” (MELO, 2003c, p. 21), o que, de início, desagradava a muitos, em especial, durante os séculos XV e XVI, quando governantes e/ou poderosos impõem censura prévia aos veículos impressos com o intuito de lesar o poder da imprensa.

Indo além, nos primeiros anos do século XVII, os jornais começam a surgir como publicações periódicas e frequentes. Os primeiros jornais modernos, produtos por excelência de países da Europa Ocidental, trazem, em sua maioria, notícias do continente europeu. Somente de forma quase ocasional, veiculam uma ou outra informação advinda da América ou da Ásia. A censura ainda está presente, o que evita que os impressos abordem fatos ou eventos que incentivem as coletividades a assumirem atitude de oposição aos poderosos, representados, sobretudo, pelo Estado e pela Igreja.

Na verdade, a trajetória dos periódicos impressos, incluindo jornais e revistas, acontece de forma bastante distinta em cada continente e em cada país. Porém, não obstante as singularidades de cada realidade, não se pode negar que o jornalismo, em geral, sofre forte censura por toda parte. Essa censura permite ao Governo ou à instância de poder controlar o que é informado ao público. Para conseguir seu intento, aos veículos impressos são impostas leis severas e implacáveis.

A busca pela liberdade de imprensa só se faz notar nos anos iniciais do século XVIII, quando a Inglaterra luta para se libertar da influência do Estado, com pontua Kunczik (2001). No entanto, a prática de um jornalismo liberal

[...] só se consolidaria na Europa, no fim do século, com a vitória dos ideais libertários da Revolução Francesa. A partir daí, a imprensa teria um desenvolvimento excepcional, tornando-se pouco a pouco uma imprensa de massa, condição que se avultaria no século XIX, com o crescente aumento das tiragens, não apenas dos livros e revistas, mas principalmente dos jornais (MELO, 2003a, p. 58).

No entanto, em termos genéricos, o fim da censura prévia resulta em fator preocupante para que o jornalismo assumisse fisionomia peculiar – a de uma atividade comprometida com o exercício do poder político, difundindo ideias, combatendo princípios e defendendo pontos de vista. Nesses primeiros momentos da sua afirmação, “o jornalismo caracteriza-se pela expressão de opiniões. Na medida em que a liberdade de imprensa beneficiava a todos, as diferenças correntes de pensamento ou dos distintos grupos sociais se confrontam através das páginas dos jornais que editavam”. (MELO, 2003b, p. 23).

Desde então e, em particular, no século XIX, os jornais se tornam o principal veículo de divulgação de informações. Nesse momento, a imprensa prevalecente é a de natureza opinativa, ou melhor, a imprensa dos partidos. Isso se dá face ao incremento do nível de politização da população, à falta de matéria-prima para produção de notícias mais apuradas e ao elevado índice de analfabetos nas sociedades. Porém, esse jornalismo opinativo desagrada a alguns.

[...] nada mais natural que os donos do poder, incomodados pela virulência com que se praticava o jornalismo, atacando, denunciando, combatendo o Governo, procurassem reduzir o ímpeto da expressão opinativa. E os caminhos são eficazes [...] A declaração de limites à liberdade de imprensa dava conta do cerceamento político, estabelecendo o mecanismo da censura *a posteriori*, ou seja, a punição dos excessos cometidos, nos termos da legislação vigente. Tais restrições fazem medrar o jornalismo de opinião e estimulam o jornalismo de informação (MELO, 2003b, p. 23, grifos do autor).

Na esteira desse pensamento, Melo (2003b) registra que a censura *a posteriori* ou a punição dos excessos cometidos despertam no jornalista inglês Samuel Buckley a alternativa da informação como recurso ou instrumento capaz de assegurar a sobrevivência do jornal britânico intitulado *The Daily Courant*. O autor aponta que, nessa época, o jornalismo francês e o jornalismo inglês suscitam diferentes padrões de expressão simbólica. Enquanto o jornalismo francês apresenta-se com vigor opinativo, promovendo debates, levantando problemas e participando ativamente do cenário político, o jornalismo inglês assume uma tendência informativa, retraindo-se do combate e, portanto, preferindo distanciar-se do confronto direto com o centro do poder.

A distinção entre *news* e *comments* que se esboça no jornalismo britânico acabaria por se impor como uma bipolarização do espaço ocupado pela informação de atualidade nos veículos de difusão coletiva. O equilíbrio entre ambas as categorias ou a predominância de uma sobre a outra permanece como uma peculiaridade de cada processo jornalístico (MELO, 2003b, p. 24).

Entretanto, o jornalismo informativo só se estabelece no século XIX, em meados dos anos 30, quando nos Estados Unidos da América surgem os primeiros jornais factuais com traços característicos menos opinativos. A notícia deixa, gradativamente, os meios econômicos, políticos e sociais para ingressar no cotidiano, com informações de interesses

mais humanos e, portanto, mais próximas da rotina das pessoas, o que acaba direcionando o jornalismo opinativo para um segundo plano.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a imprensa, em termos amplos, evolui de maneira relativamente homogênea. Para Sousa (2003), durante os séculos XVII e XVIII, o domínio da imprensa é nitidamente europeu. No século XIX, os norte-americanos assumem o papel de introdutores das inovações no jornalismo.

Os primeiros passos sobre o conhecimento da categoria informativa do jornalismo originam-se dos estudos empreendidos por Tobias Peucer, anos 60. Para ele, segundo Assis (2009), os relatos jornalísticos se destinam apenas a revelar a sucessão exata e sistemática dos fatos interrelacionados com suas respectivas causas, restringindo-se, assim, à mera exposição. Ademais, já reforçamos que a categoria informativa só ganha espaço e se expande no momento em que o jornalista inglês Samuel Buckley percebe o jornalismo informativo como estratégia de sobrevivência do jornal *The Daily Courant*, agrupando, em separado, *news e comments* e, por conseguinte, dando início à classificação dos gêneros jornalísticos, em pleno século XVIII.

Com o tempo, o jornalismo de cunho informativo vai se definindo. Aparecem novas formas do fazer jornalístico e um novo estilo que se apóia, de modo fundamental, na narração ou no relato de fatos e acontecimentos. A informação é, nesse momento, o alicerce desse jornalismo. Para Beltrão (1969, p. 81) “a primeira das funções sociais experimentadas pelo jornal moderno é a da informação, ou seja, o relato puro do que ocorre de significativo em todos os domínios do pensamento e da atividade humana”. Em sua opinião, a base mais sólida das informações consiste no conhecimento previamente adquirido de notícias passadas. Em confronto com elas, é possível apresentar ou interpretar notícias mais recentes, de forma racional, lógica e inteligente.

Ao analisar o jornalismo de natureza informativa, Lage (2001a) o apresenta como constituído por três elementos principais: veracidade, imparcialidade e objetividade. Sobre esses três elementos, Bahia (1990b, p. 12) esclarece que veracidade significa “não dizer o contrário do que se pensa; não fazer o contrário do que se diz”. Em seu entendimento, no fazer jornalístico, a noção de veracidade é “mais útil do que qualquer noção de verdade. A verdade que se apura é geralmente a veracidade que se publica. Mas não se trata da “última verdade” ou da “verdade definitiva”.

No que diz respeito à imparcialidade jornalística, Bahia (1990b, p. 16) argumenta que, como “o jornalismo pretende ser testemunha da história a partir da publicação dos fatos”, e, por conseguinte, pretende manter-se imparcial, não pode e não deve sacrificar a verdade em prol de considerações particulares do jornalista ou do veículo de informação. O autor acredita ser a imparcialidade algo possível de se atingir, mas adverte que “é discutível se concretamente a sociedade considera a imprensa imparcial. Nem mesmo as pessoas são sempre imparciais”, ressalta o estudioso.

Sobre a questão da objetividade jornalística, esse mesmo autor alerta para o fato de que tal parâmetro advém da “necessidade que sentiram jornais de qualidade em estabelecerem uma fronteira ética em relação a jornais sensacionalistas”. Em outros termos, esclarece que “uma informação objetiva é uma informação fiel ao que relata, precisa no diz”. Porém, no cotidiano, para muitos profissionais jornalistas “[...] a objetividade é apenas algo desejável, mas impossível” (BAHIA, 1990b, p. 13-14).

Na verdade, a objetividade do texto jornalístico é sempre tema polêmico. Para o Manual da redação do jornal *Folha de S. Paulo* (2007, p. 45), por exemplo, inexistem objetividade no jornalismo. As decisões que norteiam o trabalho jornalístico são, sempre, medidas subjetivas. Contudo, paradoxalmente, o Manual adverte que nada disso exime o jornalista “[...] da obrigação de ser o mais objetivo possível”.

Diante dessas questões controversas, Lage (2001b, p. 48-49) acrescenta que o fato de não existir objetividade jornalística, como muitos creem, é o mesmo que “[...] supor que, se não é possível obter medidas exatas por mais aperfeiçoados que sejam os aparelhos de medição, então nenhum avião é capaz de voar, nenhum trem de correr sobre trilhos [...]”. O autor esclarece que a objetividade, na esfera jornalística, é uma meta que se traduz numa série de técnicas de apuração, redação e edição. Em outras palavras, trata-se de um objetivo relacionado à busca de enunciados adequados à realidade social e aos diferentes públicos e veículos.

Em síntese, como já discutido, as práticas jornalísticas aparecem no século XVII com a função precípua de retransmitir informações de diferentes fontes diretamente ao público. Em seguida, no início do século XIX, vem à tona o jornalismo opinativo, visivelmente, a serviço das lutas políticas. Ao final do século XIX, é o momento do jornalismo informativo, que prima pela coleta objetiva de informações de interesse geral sobre a atualidade. Logo, o jornalismo articula-se em função de dois itens específicos – informação e opinião. Sobre essa

categorização, o cubano José Beítez (1981, *apud* MARQUES DE MELO, 2003b, p. 26) distingue duas classes, quais sejam, jornalismo opinativo e jornalismo informativo. Em sua percepção, “o jornalismo não é somente a transmissão ou comunicação de notícias e informações da atualidade. É também comunicação de ideias, opiniões, juízos críticos”. Complementando essa definição, Marques de Melo (2003b) acrescenta que a diferença entre essas categorias jornalísticas corresponde a um artifício profissional e também político.

Na primeira categoria, estão os limites por onde o jornalista se movimenta. Dito de outra forma, trata-se da estreita relação existente entre o dever de informar e o poder de opinar. O estratagema político, por seu turno, ocorre porque, muitas vezes, o profissional jornalista desvia a vigilância do público em relação às matérias que aparecem como informativas, mas que, na realidade, mantêm subjacentes vieses e/ou conotações. Além do mais, as duas classes (jornalismo informativo e jornalismo opinativo) convivem com categorias novas que correspondem às mutações experimentadas pelos processos jornalísticos. Isso se justifica pelo fato de que a atividade jornalística se torna, a cada dia, um negócio lucrativo, de modo que suas formas de expressão buscam se adequar aos desejos dos consumidores e, sobretudo, aos valores ideológicos de empresários e proprietários dos grupos de comunicação.

Com base nessas colocações, nota-se que a base do contrato de leitura entre jornalistas e leitores é a noção de que o jornalismo é um discurso comprometido com a verdade. Associadas a essa noção principal existem outras noções, não menos importantes, que ao final traçam a imagem de um campo cujo capital essencial é a credibilidade (BERGER, 1998). Conforme postula Benetti (2007), o discurso jornalístico ampara-se, assim, em algumas ilusões: (i) o jornalismo retrata a realidade como ela é; (ii) tudo aquilo que é de interesse público é tratado pelo jornalismo; (iii) o compromisso com a verdade não se subordina a nenhum outro interesse; (iv) o jornalismo ouve as melhores fontes, e as fontes oficiais costumam ser as mais confiáveis; (v) os melhores especialistas são aqueles que falam na mídia; (vi) todos que têm algo relevante a dizer têm espaço no jornalismo dito sério ou de referência e (vii) jornalismo e propaganda não se confundem.

Ainda que o leitor com maior nível de conhecimento esteja preparado para compreender que, como qualquer outro, o discurso jornalístico é uma construção social e que a objetividade é apenas o guia que norteia a ética profissional - evitando que o jornalista

invente fatos, declarações e personagens -, ainda assim o leitor encontra-se inserido em um contrato implícito com a esfera jornalística, a qual busca difundir ideais de objetividade, de equilíbrio, de pluralidade, de abrangência temática e de responsabilidade no trato da informação. Não é exatamente “uma escolha” da instância de recepção crer ou não crer que o jornalismo narra a realidade, pois abrir mão dessa crença significa abrir mão de uma voz estruturadora do real.

É importante salientar que a atividade jornalística, por meio de seus filtros ideológicos, escolhe o que “vale a pena” relatar, quem tem mais confiabilidade ou mais apelo para se constituir como fonte e, a partir disso, constrói os relatos, estabelecendo os critérios de relevância e os parâmetros de normalidade da sociedade (BENETTI, 2007). Como bem lembram Hall *et al* (1999, p. 226), se habitualmente o jornalismo escolhe noticiar os “acontecimentos invulgares, inesperados e imprevisíveis”, é porque parte de um parâmetro socialmente construído do que seja banal, vulgar, comum e aceitável.

O jornalismo, ao se apresentar como objetivo e neutro, posiciona-se como uma instituição que estaria autorizada a retratar a realidade. A linguagem, porém, nada tem de ingênua (Orlandi, 2001) e não é, como quer fazer crer o próprio jornalismo, um mero operador instrumental. A linguagem é, sim, um poderoso eixo de legitimação de autoridade. Se o jornalismo compreende a si mesmo como uma voz capacitada para narrar o cotidiano e inscreve essa autoridade no contrato que “assina” com o leitor, tem-se um campo fértil à usurpação de poder, em uma relação que é assimétrica desde a raiz.

A relação eu/tu é condição para a existência do discurso e é nessa reversibilidade que o dizer se estabelece. É o que faz o jornalista acreditar que “conhece” seu público, já que “[...] se pode falar de outros para falar de si, pode-se falar de si para falar de outros e pode-se falar de si para falar de si” (ORLANDI, 1988, p. 15). Em termos discursivos, existem três sujeitos envolvidos no texto jornalístico: o jornalista (autor), o leitor virtual e o leitor real. O leitor virtual é o sujeito para quem o autor enuncia, é o sujeito que ele imagina para seu discurso. É com o leitor virtual que o jornalista de fato interage ao pensar a pauta, buscar a fonte e produzir o texto. O leitor real entra em cena em dois momentos: quando efetivamente lê o texto, em um lugar distante do jornalista, e quando se manifesta à redação por e-mail, carta, telefone ou pessoalmente. Independentemente da forma como o

jornalista recebe as informações a respeito do leitor real¹³, sabe-se que no campo da produção do discurso o leitor mais importante é o virtual - o que Vizeu (2005) chama de audiência presumida -, pois é com esse leitor virtual que o autor lida de forma imaginária ao criar o texto. Nesse sentido, Fiorin (2005) explica que

a finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. Por isso, o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite. Por isso, ele é sempre de persuasão. (FIORIN, 2005, p. 75)

As escolhas feitas em um discurso são orientadas, portanto, em função dos efeitos que se quer produzir no destinatário. No caso do discurso jornalístico, conforme aponta Soares (2013), a orientação ocorre buscando a melhor forma de convencer o leitor (ou espectador) de que o que se diz ali é verdadeiro e digno de credibilidade. Assim, os meios de comunicação empregam as mais diferentes estratégias para seduzir seu público alvo. Muito desse jogo está relacionado à dupla lógica que guia as empresas midiáticas, haja vista que

a finalidade do contrato de comunicação midiática se acha numa tensão entre duas visadas, que correspondem, cada uma delas, a uma lógica particular: uma visada de fazer saber, ou visada de informação propriamente dita, que tende a produzir um objeto de saber segundo uma lógica cívica: informar o cidadão; uma visada de fazer sentir, ou visada de captação, que tende a produzir um objeto de consumo segundo uma lógica comercial: captar as massas para sobreviver à concorrência. (CHARAUDEAU, 2006, p. 86)

Quando se preocupa em informar, a mídia tem de fazer os leitores acreditarem que o conteúdo veiculado em suas páginas é exatamente o que aconteceu. Por outro lado, qualquer veículo midiático pretende captar o maior número de destinatários a fim de vender seus exemplares e conquistar anúncios, tendo que se preocupar, também, com a sensação, o espetáculo, a emoção. É no conjunto dessas duas condições, a princípio contraditórias, que a esfera jornalística organiza seu discurso (SOARES, 2013).

¹³ O jornalista pode perceber as informações sobre o gosto e a opinião do leitor real como traços a serem incorporados à imagem do leitor virtual, ajudando-o a compreender melhor seu público real e, com isso, adequar pautas, termos e fontes. Em outra direção, pode perceber essas mesmas informações como elementos que vêm desestabilizar a imagem que ele (equivocadamente) possuía do leitor virtual, decidindo simplesmente desconsiderá-las. A forma como o jornalista percebe estas informações depende da disposição que ele tem de verdadeiramente conhecer seu público real e tomar contato com suas demandas e características concretas.

2.4 A ESFERA JORNALÍSTICA E A DISTRIBUIÇÃO DE SEUS GÊNEROS

As discussões sobre os gêneros jornalísticos inquietam e mobilizam, constantemente, a comunidade formada por pessoas ligadas direta ou indiretamente às práticas sociais difundidas pela mídia. Apenas numa observação superficial, é possível notar que o debate acerca do assunto, tanto no cenário brasileiro quanto no internacional, tem sido suscitado em diferentes espaços: no ambiente acadêmico, responsável natural pela disseminação de pesquisas e reflexões sobre as práticas midiáticas (CHARAUDEAU, 2007; MELO, 1994, 2003c, 2006; CHAPARRO, 1998); nas escolas de ensinos Fundamental e Médio, preocupadas com a formação de leitores da mídia (COSTA, 2008, PCN, 1998, 2000); e, é claro, no contexto mais diretamente relacionado à questão dos gêneros, ou seja, nas redações de jornais e revistas impressos ou digitais (haja vista que todos os manuais oferecem definições aos diferentes formatos praticados pelos veículos).

Como já explicitado, é importante ressaltar que foi num momento de transição entre o predomínio da opinião e o domínio da informação no campo jornalístico, que os teóricos da comunicação passaram a se dedicar à sistematização dos gêneros jornalísticos. Sobre essa questão, nota-se que alguns teóricos da área, tais como Bahia (1990b) e Erbolato (1991), não classificam os gêneros por categorias e formatos. Preocupam-se somente com o lado técnico da produção jornalística e colocam os gêneros mais como uma “espécie de compêndio de dicas” (BONINI, 2003, p. 211), de tal forma que, nessas publicações, formatos variados (notícias, artigos, reportagens, charges, entrevistas e editoriais) são encontrados de maneira aleatória. A esse respeito, o autor enfatiza que

os manuais de ensino de jornalismo, portanto, pouco podem nos informar sobre os vários gêneros que compõem o jornal, pois esta discussão não é feita, o conceito de gênero é empregado de modo intuitivo e a variedade abordada é pequena e sempre restrita aos textos mais típicos no meio. De qualquer modo, é uma fonte rica para o início de pesquisas com algum destes gêneros citados. (BONINI, 2003, p. 212)

Por espelharem a realidade de múltiplos espaços geográficos e por, muitas vezes, revelarem pontos de vista diferentes, as considerações tecidas à margem dos gêneros jornalísticos nem sempre oferecem explicações similares. Bem distante disso, conforme

apontam Berger e Tavares (2008), as reflexões e os ensaios teóricos formulados a partir desse mote estão distantes de chegar a um consenso, provocando, em alguns casos, olhares enviesados.

Como afirmado na seção anterior, a inauguração de uma reflexão propriamente dita acerca da classificação dos gêneros jornalísticos foi elaborada no século XVIII, pelo jornalista inglês Samuel Buckekey, na sua famosa separação entre *news* e *comments*, no jornal britânico *The Daily Courant*. A partir disso, iniciou-se um modo de classificação que inauguraria uma longa tradição ocupada em separar os gêneros "intencionalmente informativos" daqueles "explicitamente opinativos". Essa perspectiva forneceu duas grandes categorias de orientação para o processo de produção e de leitura dos textos jornalísticos: assim é que, em princípio, ou um texto era de natureza informativa ou de natureza opinativa, ainda que tal distinção fosse muito mais ideológica do que propriamente uma evidência empírica.

Como bem mostra Chaparro (1998, p. 47), relato e comentário mantêm uma relação de mútua dependência: “a consistência do relato jornalístico exige cada vez mais a elucidação opinativa, assim como a clareza e o sentido do comentário dependem da qualidade das informações que lhe dão sustentação”. Porém, a despeito das críticas e rejeições que sofreu ao longo dos tempos, essa dicotomia tem demonstrado grande vitalidade na esfera jornalística.

É fato, portanto, que as propostas classificatórias dos gêneros que conferem identidade ao jornalismo são suscitadas à luz de diferentes pontos de vista. Tomando o caso brasileiro como exemplo, as duas principais referências vigentes – as de José Marques de Melo (1994, 2003a, 2003b, 2003c) e Manuel Carlos Chaparro (1998) – partem de perspectivas teóricas díspares. Ou seja, enquanto Melo foca sua classificação na intencionalidade do material jornalístico, Chaparro prima pela estrutura linguística do discurso. Não é à toa que os autores utilizam diferentes nomenclaturas (gênero, formato, espécie) para definir um mesmo texto (ou um mesmo conjunto de textos) publicado pela imprensa.

No entanto, o fundador dessa discussão foi o brasileiro Luiz Beltrão que, a partir da sua experiência em sala de aula em cursos de Comunicação Social e da sua vivência como jornalista, publica, em 1960, a obra intitulada *Iniciação à filosofia do jornalismo* e, posteriormente, a trilogia *A imprensa informativa* (1969), *Jornalismo interpretativo* (1976) e

Jornalismo opinativo (1980). Ainda que sem conceituar ou falar explicitamente em “gêneros jornalísticos”, o autor considera que o jornalismo toma como base três categorias principais: (i) categoria informativa; (ii) categoria interpretativa e (iii) categoria opinativa. Na primeira, estariam enquadradas a *notícia*, a *reportagem*, a *história de interesse humano* e a *informação pela imagem*. No jornalismo interpretativo, por sua vez, estaria presente a *reportagem em profundidade*. Por último, na categoria do jornalismo opinativo, estariam o *editorial*, o *artigo*, a *crônica*, a *opinião ilustrada* e a *opinião do leitor*.

Posteriormente, na condição de discípulo de Beltrão, Melo também envereda por esse caminho. Numa releitura das obras de seu precedente, imprime novos parâmetros à classificação dos gêneros na esfera jornalística. Como decorrência, o cruzamento dos estudos desses dois pesquisadores, ambos oriundos do jornalismo impresso, acaba fundamentando o entendimento dos gêneros jornalísticos e de suas classificações na área de Comunicação Social.

Ao sistematizar os gêneros jornalísticos, Beltrão adota o critério funcional. Ou seja, o autor leva em consideração as funções que os enunciados exercem junto ao público: informar, explicar ou orientar. Como notícia e reportagem mantêm a função primordial de informar, ele considera esses gêneros como pertencentes ao jornalismo informativo. No que diz respeito à classificação empreendida por Beltrão, Bonini (2003, p. 56) esclarece que o autor realiza tal proposta tendo por base as funções de vigilância, correlação e transmissão, formuladas inicialmente por Lasswell (1948), e na noção de que a língua é central na condição da informação. Ainda segundo Bonini (2003, p. 56), Beltrão não considera aspectos da configuração dos gêneros na esfera jornalística e sinaliza que “seu trabalho é mais um instrumento de orientação do jornalismo para uma determinada concepção de trabalho (jornalismo não manipulador) do que uma descrição dos gêneros que estão presentes nessas atividades”.

Dentro desse panorama, Melo (1994, 2003c), analisa as circunstâncias determinantes dos relatos jornalísticos e segue os critérios de intencionalidade e de reprodução da realidade, agrupando os gêneros jornalísticos em apenas duas classes: jornalismo opinativo e informativo. O autor parte das categorias jornalísticas predominantes e mais estabilizadas entre os pesquisadores e profissionais da área de Comunicação Social, independentemente de valorações sócio-ideológicas e de modos de produção econômica específicas da sociedade.

Nesse sentido, Melo (2003c) salienta que tais categorias correspondem a "modalidades de relato dos fatos e das ideias" diferenciadas no espaço jornalístico, não recaindo, segundo o autor, no dilema da pretensa objetividade da atividade jornalística, ou na dicotomia de que o jornalismo informativo se limita a informar e o opinativo se restringe ao universo da opinião. Para o autor, o reconhecimento dessas duas modalidades não significa o desconhecimento de que a atividade jornalística é um processo social de implicações valorativas determinadas, mas que, nascidas historicamente da necessidade de se diferenciar os fatos da opinião explícita, as diferentes categorias são uma divisão de natureza profissional e sócio-política:

Profissional no sentido contemporâneo, significando o limite em que o jornalista se move, circulando entre o dever de informar (registrando honestamente o que observa) e o poder de opinar, que constitui uma concessão que lhe é facultada ou não pela instituição em que atua. Político no sentido histórico: ontem, o editor burlando a vigilância do Estado, assumindo riscos calculados nas matérias cuja autoria era revelada (*comments*); hoje, desviando a vigilância do público leitor em relação às matérias que aparecem como informativas (*news*), mas na prática possuem vieses ou conotações. (MELO, 1994, p. 265, grifos do autor).

A abordagem dos gêneros do discurso feita por Melo (1994) toma como referência a classificação dos gêneros estabelecida por Luiz Beltrão para o jornalismo brasileiro, justificando a sua atitude não apenas pela significação histórica do trabalho deste autor, mas "sobretudo pela natureza empírica que possui, aproximando-se portanto da práxis profissional observada" (MELO, 1994, p. 62). Nesse aspecto, pode-se dizer que a proposta de Melo tem como um dos critérios a relação entre a esfera científica (do jornalismo) e a esfera jornalística, ou seja, o caráter de articulação entre o trabalho acadêmico e a atividade jornalística.

Melo adota dois critérios para a classificação dos gêneros: o agrupamento pelas categorias jornalísticas e a natureza "estrutural" dos gêneros. O primeiro critério se concretiza "agrupando os gêneros em categorias que correspondem à intencionalidade determinante dos relatos através de que se configuram" (MELO, 1994, p. 62). O autor identifica duas vertentes, a reprodução do real (os acontecimentos) e a leitura do real, articuladas com a função jornalística, centrada em dois núcleos de interesse, a informação (saber o que se passa) e a opinião (saber o que se pensa sobre o que se passa). A reprodução do real dá-se na observação e "descrição" dos acontecimentos que são objeto da esfera

jornalística, a partir dos critérios da atualidade e da novidade. A leitura do real dá-se pela análise e avaliação dos acontecimentos, "dentro dos padrões que dão fisionomia à instituição jornalística" (MELO, 1994, p. 62). O autor identifica essas duas vertentes com as categorias do jornalismo informativo e jornalismo opinativo.

O segundo critério "busca identificar os gêneros a partir da natureza estrutural dos relatos observáveis nos processos jornalísticos" (MELO, 1994, p. 64). Essa natureza estrutural, segundo o autor, não se refere especificamente à estrutura linguística (escrita, oral) do texto, mas busca observar a articulação (do ponto de vista processual) que existe entre os acontecimentos, sua expressão jornalística e sua apreensão pelos interlocutores. Dessa perspectiva, aponta diferenças existentes entre os gêneros agrupados em torno das duas categorias jornalísticas. Nesse sentido, o autor aponta que

os gêneros que correspondem ao universo da informação se estruturam a partir de um referencial exterior à instituição jornalística: sua expressão depende diretamente da eclosão e evolução dos acontecimentos e da relação que os mediadores profissionais (jornalistas) estabelecem em relação aos seus protagonistas (personalidades ou organizações). Já nos casos dos gêneros que se agrupam na área da opinião, a estrutura da mensagem é co-determinada por variáveis controladas pela instituição jornalística e que assumem duas feições: autoria (quem emite a opinião) e angulação (perspectiva temporal ou espacial que dá sentido à opinião). (MELO, 1994, p. 64)

A partir desses dois critérios, o autor propõe a seguinte classificação para os gêneros informativos e opinativos da esfera jornalística:

QUADRO 03: classificação dos gêneros jornalísticos - segundo Melo¹⁴

GÊNEROS JORNALÍSTICOS: INFORMAÇÃO X OPINIÃO	
JORNALISMO INFORMATIVO	JORNALISMO OPINATIVO
1. Nota	1. Editorial
2. Notícia	2. Comentário
3. Reportagem	3. Artigo
4. Entrevista	4. Ensaio
	5. Resenha
	6. Coluna
	7. Crônica
	8. Carta

Fonte: Elaborado a partir de Melo (1994, 2003c).

¹⁴ É importante ressaltar que Melo (1994, 2003c), na verdade, não separa os gêneros "ensaio" e "artigo". Na descrição do artigo, o autor identifica duas espécies desse gênero: o artigo propriamente dito e o ensaio. Entretanto, em virtude das diferenças que o autor apresenta entre eles e a própria crença de que podem se constituir como dois gêneros, optamos por separá-los e pensá-los como gênero distintos.

Os gêneros agrupados em torno da categoria do jornalismo opinativo, onde se situa o artigo, segundo o autor, têm em comum a presença de uma valoração explícita quanto aos acontecimentos. No entanto, eles assumem feições particulares a partir da autoria e da angulação espacial e temporal. Quanto ao *editorial*, *comentário*, *artigo*, *ensaio* e à *resenha*, com exceção do editorial, todos têm a identificação nominal da autoria, que é um índice que orienta a leitura do interlocutor, sendo um parâmetro para a sua valoração em relação ao texto. Já o editorial não apresenta uma autoria explicitada nominalmente, uma vez que essa autoria corresponde à instituição jornalística, ou melhor, "ao consenso das opiniões que emanam dos diferentes núcleos que participam da propriedade da organização" (MELO, 1994, p. 96). Esses núcleos podem ser vistos como os acionistas majoritários, os financiadores que subsidiam a operação das empresas, os anunciantes e o próprio poder público.

Na perspectiva temporal, o comentário e o editorial se caracterizam por uma angulação que exige continuidade e imediatismo. Na resenha, no artigo e no ensaio, segundo afirma Melo (1994), a angulação temporal não se caracteriza pelo imediatismo e continuidade, mas pelo critério de competência dos seus autores na valoração dos acontecimentos (embora os exemplares do gênero artigo de opinião analisados neste trabalho tenham evidenciado que as temáticas abordadas pelos articulistas, em sua maioria, vinculam-se a acontecimentos sociais da atualidade). Em relação à *coluna*¹⁵, à *crônica*, à *caricatura* e à *carta*, em todos eles há a identificação da autoria. Na angulação temporal, tem-se que a coluna e a caricatura apresentam opiniões temporariamente contínuas, ligadas com o emergir dos fatos. Já a *crônica* e a *carta* se relacionam de maneira mais "defasada" em relação aos acontecimentos, não coincidindo com a sua eclosão. Na angulação espacial, a *caricatura* é o gênero que se articula com a empresa jornalística; a *coluna* e a *crônica*

¹⁵ Segundo Melo (2003c), a coluna, no jornalismo brasileiro, dá margem a ambiguidade. Isso porque, segundo o autor, existe uma tendência geral para se denominar como "coluna" as seções fixas de jornais e revistas. Sobre essa questão, embora Melo (2003c) e Alves Filho (2001) classifiquem a coluna como um gênero jornalístico, essa ideia não é por nós compartilhada. Rabaça e Barbosa (2001, p. 102), na obra "Dicionário de Comunicação", entendem a coluna como a "seção especializada de jornal ou revista, publicada com regularidade, geralmente assinada, redigida em estilo mais livre e pessoal do que o noticiário comum. Compõe-se de notas, sueltos, crônicas, artigos ou textos-legendas, podendo adotar, lado a lado, várias dessas formas". Acrescentam os autores que as colunas mantêm um título ou cabeçalho constante e são diagramadas, geralmente, numa posição fixa e sempre na mesma página, o que facilita a sua localização imediata pelos leitores. Isso fica evidente, por exemplo, nas colunas (seções) de opinião da revista *Veja*, em que são publicados artigos de opinião de diferentes articulistas, tais como Cláudio de Moura Castro, Lya Luft, Roberto Pompeu de Toledo, J. R. Guzzo e Mailson da Nóbrega.

fazem a mediação com a ótica da comunidade ou dos grupos sociais a que se destina o jornal, enquanto que a *carta* representa o ângulo do leitor.

Nesse sentido, com base em Melo (1994, 2003c), nota-se que a valoração dos acontecimentos sociais constitui-se a partir de quatro núcleos emissores de opinião: a empresa jornalística, o jornalista, o colaborador e o leitor. A opinião da empresa, além de se manifestar em outros mecanismos de avaliação ideológica, como a linha editorial, a pauta, a organização/disposição das matérias jornalísticas nas folhas do jornal, entre outras possibilidades, aparece mais explicitamente (oficialmente) no editorial. A perspectiva do jornalista como profissional pertencente à empresa jornalística se manifesta no comentário, na resenha, na coluna e na caricatura. O ponto de vista do colaborador (tanto o funcionário das instituições jornalísticas quanto os colaboradores externos) se expressa no artigo e no ensaio. Por fim, a manifestação discursiva do leitor se concretiza no gênero carta.

A proposta de Melo (2003c, p. 64) tem a vantagem de observar os textos jornalísticos não em função apenas de uma tipologia estrutural, mas de incorporar traços contextuais, uma vez que ele busca, em sua classificação, articular o "ponto de vista processual entre os acontecimentos (real), sua expressão jornalística (relato) e a apreensão pela coletividade (leitura)". Incorporando à observação dos gêneros categorias de natureza social e política, Melo não se restringe a defini-los e classificá-los com base apenas no conteúdo e no estilo. Por exemplo: a sua distinção entre os gêneros opinativos (editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, crônica, caricatura, carta) recorre em boa medida, ainda que intuitivamente, à noção de autoria do gênero, o que possibilita explicar porque textos de estrutura idêntica podem ser considerados como pertencendo a gêneros diferentes. Sua explanação sugere que textos semelhantes do ponto de vista funcional e composicional poderão ser tomados como pertencendo a gêneros diferentes se tiverem como autor um jornalista, um leitor, um cientista ou a própria empresa jornalística.

Uma outra classificação dos gêneros que circulam na esfera jornalística é proposta por Chaparro (1998). Esse autor, diferentemente de Melo, não considera a temporalidade e a angulação como critérios pertinentes para a conceituação e a caracterização dos gêneros. Ele ainda critica a grande quantidade de gêneros elencados por Melo (1994, 2003c), afirmando ser muitos deles similares entre si, o que não se harmonizaria com a noção de gênero na filosofia e na literatura. A partir disso, Chaparro critica o paradigma que separa o jornalismo nas categorias opinião e informação. De modo geral, a releitura que Chaparro

(1998) faz do trabalho de Melo tem base em dois posicionamentos críticos. O primeiro deles é o de que o paradigma informação/opinião não se sustenta como critério para a tipificação das formas discursivas do jornal, pois a atividade jornalística não se orienta guiada pelo critério da objetividade para a escolha de um ou outro desses compartimentos.

Pelo contrário, para o autor, o fazer jornalístico está imerso em uma teia de processos e razões sociais, de modo que opinião e informação se imbricam e, evidentemente: “[...] os juízos de valor estão lá, implícitos, nas intencionalidades das estratégias autorais, e explícitos, nas falas (escolhidas) dos personagens, às vezes até nos títulos” (CHAPARRO, 1998, p. 114). Argumenta, ainda, que os gêneros estão atrelados a uma prática, mais do que a um critério externo de se posicionar, alternadamente, entre a neutralidade e o envolvimento. Em relação a isso, o autor pontua que “a questão não é moral nem ética, mas técnica: para o relato dos acontecimentos, a narração é mais eficaz” (p. 113).

A segunda crítica de Chaparro é a de que as classificações acadêmicas tradicionais, com critérios inadequados e insuficientes, são incapazes de classificar e explicar as espécies utilitárias, comumente rotuladas como “serviço”. A partir dessas críticas, Chaparro (1998) recorre a vários teóricos (da literatura, da linguística e da comunicação) e apresenta uma classificação para os gêneros jornalísticos. O autor parte da perspectiva de que os esquemas narrativo e argumentativo estão na base de todos os textos jornalísticos e que os termos “relato” e “comentário” (pela ocorrência constante na literatura da área jornalística) os qualificam. Postula, então, que os gêneros do jornal são o relato e o comentário, pois esses termos correspondem socialmente às duas principais ações jornalísticas: relatar a atualidade e comentar a atualidade.

Assim, tomando por base, principalmente, os conceitos de superestrutura (ordem externa do texto) e de macroestrutura (ordem interna do texto) pensados por van Dijk (1992), Chaparro (1998) afirma que a questão dos gêneros estaria colocada no âmbito das superestruturas e propõe a existência de dois gêneros do discurso jornalístico: o relato e o comentário. Assim, esse autor propõe: (i) o esquema da narração para o relato dos acontecimentos e (ii) o esquema da argumentação para o comentário dos acontecimentos. Para o autor, cada um desses dois gêneros agrega dois agrupamentos de espécies, que abrigam sub-espécies jornalísticas, chegando à seguinte grade classificatória:

QUADRO 04:
Classificação dos gêneros jornalísticos - segundo Chaparro

GÊNERO RELATO		GÊNERO COMENTÁRIO	
ESPÉCIES NARRATIVAS	ESPÉCIES PRÁTICAS	ESPÉCIES ARGUMENTATIVAS	ESPÉCIES GRÁFICO-ARTÍSTICAS
1. Notícia	1. Roteiro	1. Artigo	1. Caricatura
2. Reportagem	2. Indicadores	2. Crônica	2. Charge
3. Entrevista	3. Agendamentos	3. Cartas	
4. Coluna	4. Previsão de tempo	4. Coluna	
	5. Cartas-consulta		
	6. Orientações úteis		

Fonte: elaboradora a partir de Chaparro (1998).

Conforme atesta Alves Filho (2005) no tocante à análise da proposta empreendida por Chaparro (1998), algumas indagações ficam em aberto. Por exemplo, se no "gênero relato" pode-se compreender que o agrupamento das duas espécies tenha como critério de separação o que é e o que não é especificamente do domínio da esfera jornalística, nos agrupamentos do "gênero comentário", a divisão entre espécies argumentativas e espécies gráfico-artísticas suscita questionamentos. Nessa concepção de agrupamentos, parece que o autor não considera as espécies gráfico-artísticas como argumentativas. Na realidade, o critério de agrupamento do autor não está assentado na diferença entre o argumentativo e o não argumentativo, mas no do "material semiótico" dessas diferentes espécies, ou seja, a linguagem verbal e a linguagem visual/imagética (ALVES FILHO, 2005).

Diante das classificações apresentadas no terreno da Comunicação Social, é possível inferir que a identificação dos gêneros jornalísticos se fundamenta, sobretudo, na relação entre jornalismo informativo e jornalismo opinativo. Como atestam as propostas de classificação aqui apresentadas, torna-se difícil escapar de tais categorizações, uma vez que elas respondem pelo próprio modo como o jornalismo concebe o agrupamento dos gêneros.

Se é razoável, numa classificação de gêneros, demonstrar sensibilidade pela forma como os nomes dos gêneros são usados efetivamente em contextos sociais ou profissionais, a mesma postura deveria ser mantida em relação às categorias ou tipos usados para enquadrar os gêneros, sob pena de se cair em contradição ou inconsistência. Além disso, a presença marcante da tipologia dos gêneros na esfera jornalística serve de contra-argumento para a ideia de que os tipos, por serem de natureza teórica, fariam oposição aos

gêneros, marcadamente empíricos (cf. Marcuschi, 2003, 2008). Isso porque, na esfera jornalística, as noções de tipos informativos e opinativos também respondem por necessidades ligadas às práticas jornalísticas e, por isso, não poderiam ser consideradas apenas teóricas.

Feitas essas considerações, é importante registrar que, neste trabalho, não temos a pretensão de recusar os rótulos *informativo* e *opinativo* para tratar da classificação proposta ao estudo dos gêneros da esfera jornalística. Em outros termos, como bem pontua Alves Filho (2005), dizer que um gênero é informativo equivale, no âmbito deste trabalho, a afirmar que ele é concebido pela esfera jornalística como tendo preferencialmente a função de informar, ainda que isso não implique ausência de comentário e avaliação. Em contrapartida, afirmar que um gênero é opinativo equivale a dizer que sua função precípua é expressar opinião, sem que isso signifique a impossibilidade da ocorrência (ainda que em menor grau) da função informativa.

2.5 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA ESFERA JORNALÍSTICA

A manifestação da opinião no jornalismo contemporâneo não é um fenômeno indivisível. Por mais que um veículo midiático tenha uma orientação definida (posição ideológica ou linha política, por exemplo), em torno da qual pretende que as suas mensagens sejam estruturadas, subsiste sempre uma diferenciação opinativa estreitamente relacionada à atribuição de juízos de valor aos acontecimentos.

Nessa perspectiva, Melo (2003a) esclarece que, desde o momento em que a imprensa deixou de ser empreendimento individual¹⁶ e se tornou instituição, assumindo o caráter de organização complexa (com equipes formadas por jornalistas assalariados e colaboradores remunerados ou não), a expressão da opinião fragmentou-se seguindo

¹⁶ Pode-se dizer que a opinião emitida por “múltiplas vozes” é uma característica dos veículos midiáticos enquanto instituições, fator que nem sempre figurou na trajetória da imprensa. O “monolitismo opinativo”, de acordo com Marques de Melo (2003a, p. 101), “caracterizou a vida dos primeiros jornais e revistas, que eram obra de uma só pessoa”, como ocorreu, por exemplo, com o primeiro jornal brasileiro – *Correio Braziliense* –, criado em 1808. Sendo editado em Londres, aquele periódico expunha apenas o posicionamento de seu proprietário e produtor (Hipólito da Costa), considerado, na literatura da área de Comunicação Social, como o “primeiro jornalista brasileiro”.

tendências diversas e até mesmo conflitantes. Tal fato é uma decorrência do processo de produção industrial, pois a realidade captada e relatada condiciona-se à perspectiva de observação de diferentes núcleos emissores de opinião.

Na contemporaneidade, as instituições jornalísticas buscam encontrar mecanismos que assegurem, se não o controle, pelo menos a supervisão e o acompanhamento das etapas que transformam em matéria informativa os acontecimentos que surgem e que refletem o dinamismo da sociedade. Nessa linha de pensamento, Melo (2003a, p. 102) acredita que a estrutura do jornalismo industrial engloba diferentes perspectivas na apreensão e na valoração das realidades. Porém, o autor coloca em dúvida a existência de um pluralismo, uma vez que cada empresa jornalística mantém política editorial previamente definida, que, através da “seleção da informação (pauta, cobertura, copidesques), entrelaça o fluxo noticioso e lhe dá um mesmo sentido”. Ao mesmo tempo, porém, admite existir certa abertura para que a valorização das notícias enseje a circulação e a propagação de pontos de vista diferentes e até antagônicos.

Ainda em sua percepção, a valoração dos acontecimentos se efetiva concretamente por meio dos gêneros opinativos e emerge de quatro núcleos: a) empresa, b) jornalista, c) colaborador, d) leitor. A opinião da empresa, além de se manifestar no conjunto da orientação editorial (seleção, destaque, titulação), aparece oficialmente no *editorial*. A opinião do jornalista, entendido como profissional regularmente assalariado e pertencente aos quadros da empresa, apresenta-se sob a forma de *comentário, resenha, coluna, crônica, caricatura* e eventualmente *artigo*. A opinião do colaborador, geralmente personalidade representativa da sociedade civil e que busca espaços jornalísticos para participar da vida política e cultural, se expressa sob a forma de *artigos*. A opinião do leitor encontra expressão permanente através da *carta*. (MELO, 2003a, p. 102)

Outro estudioso do jornalismo opinativo, Luiz Beltrão (1980b, p. 14), antes de adentrar na esfera da imprensa, ressalta a opinião, em sua essência e em termos genéricos, como “[...] função psicológica, pela qual o ser humano, informado de ideias, fatos ou situações conflitantes, exprime a respeito seu juízo”. No caso específico da opinião na imprensa, afirma que

o jornal tem o dever de exercitar a opinião: ela é que valoriza e engrandece a atividade profissional, pois, quando expressa com honestidade e dignidade, com a reta intenção de orientar o leitor, sem tergiversar ou violentar a sacralidade das

ocorrências, se torna fator importante na opção da comunidade pelo mais seguro caminho à obtenção do bem-estar e da harmonia corporal. (BELTRÃO, 1980b, p. 14).

Enquanto Marques de Melo menciona quatro núcleos – empresa, jornalista, colaborador e leitor – para Luiz Beltrão, o jornalismo comporta três categorias de opinião: a do editor, a do jornalista e a do leitor. O editor revela seus posicionamentos por meio de editoriais e pela observância à linha editorial dos diários, identificada, em geral, muito facilmente, face aos critérios de seleção das informações, ao maior ou menor destaque dado a determinadas temáticas, à redação dos títulos, à seleção e aposição das fotografias. O jornalista emite sua opinião pelo “[...] juízo que manifesta sobre os problemas em foco e a respeito dos quais informa e comenta simultaneamente, em secções ao seu cargo e em matérias por ele firmadas”. A última categoria, a do leitor, manifesta suas ideias e suas posições em “[...] entrevistas concedidas, em pronunciamentos oficiais de grupos, em cartas que escreve à redação, nas próprias atitudes que são objeto de notícia” (BELTRÃO, 1980b, p. 19-21).

Em relação ao gênero artigo de opinião, Melo (2003c) o define como matéria jornalística que é redigida por um articulista (jornalista da própria empresa ou colaborador), que desenvolve determinada ideia sobre a qual tece e detalha sua opinião. Numa perspectiva semelhante às ideias de Melo, Beltrão (1980b) esclarece que o artigo opinativo apresenta traços característicos quanto à topicalidade, ao estilo e à sua natureza, muito similares ou idênticos aos do gênero editorial. O autor afirma, ainda, que o artigo também se assemelha ao editorial em razão da semelhança relacionada à estrutura formal desses gêneros (ambos apresentam título, introdução, discussão/argumentação e conclusão). Para Beltrão, a diferença entre eles – artigo e editorial – é que o artigo não implica responsabilidade direta do editor, haja vista que o conteúdo veiculado é de responsabilidade integral do articulista, o qual expressa sua visão de mundo em relação ao tema escolhido.

Os articulistas, quando colaboradores, são convidados pela empresa jornalística. Beltrão explica que, em geral, o articulista não é um autor desconhecido do editor dos veículos midiáticos e do grande público. Sobre essa questão, menciona que

tal como os cronistas, os articulistas [...] são autênticos literatos, e, não tendo, como o profissional do dia-a-dia, de submeter-se à maior pressão do tempo reduzido da produção coercitiva diária, podem burilar suas matérias, não raro tornando-as antológicas e conferindo-lhes aquela perenidade [...] que constitui exceção no exercício da atividade jornalística (BELTRÃO, 1980b, p. 65).

Entretanto, o artigo, como concebido no Brasil, não é o mesmo em plano internacional. Segundo Melo (2003c), na imprensa norte-americana, por exemplo, esse gênero encontra-se incorporado à categoria ampla de *comments* e, portanto, diferente da *story* (notícia). Na realidade britânica, o artigo é identificado como *formal essay*, ao passo que, no jornalismo espanhol, é empregado no mesmo sentido dos norte-americanos. Na verdade, Melo explica que o artigo perfaz uma categoria bastante genérica para nominar qualquer matéria de base opinativa e que se desdobra, então, em duas categorias – artigo editorial e artigo comentário –, segundo explana Martínez Alberto, um dos precursores do estudo dos gêneros jornalísticos na Espanha e em quem Melo (2003c) busca se apoiar para tratar da questão.

Além disso, no cenário brasileiro, do ponto de vista formal, Melo (2003c) identifica dois tipos de artigos: o artigo propriamente dito e o ensaio. Além de o primeiro ser um ensaio curto e o ensaio ser um artigo longo, a distinção entre eles vai além da extensão, perceptível a olho nu, na própria superfície impressa. Do ponto de vista da finalidade, o artigo pode adotar duas feições: doutrinário ou científico.

É evidente que o artigo, como variação da espécie opinativa, favorece a democratização da opinião pública, além de consistir em formato peculiar da mídia escrita. Por conta de sua própria natureza (ampla e abstrata), que lhe permite unir fatos e ideias (sustentados por argumentos), o artigo não é um gênero comum no rádio ou da TV. Na atualidade, nota-se substancialmente a presença do artigo nos impressos diários e nas revistas semanais de informação, estando presente, na contemporaneidade, também nas versões digitais desses periódicos e nos portais de notícias da internet. Levando em conta essas considerações, apresentamos, a seguir, algumas especificidades relacionadas aos três veículos midiáticos que serviram de base para a coleta dos artigos de opinião investigados neste trabalho.

2.5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O JORNAL *FOLHA DE S. PAULO*

A *Folha de S. Paulo* é, desde a década de 1980, o jornal mais vendido do país entre os diários nacionais de interesse geral, possuindo a maior tiragem e circulação entre os demais diários¹⁷. Sendo assim, é possível perceber a amplitude do público leitor desse periódico. Vale lembrar que, além da versão impressa, o Jornal conta com o portal UOL – Universo Online –, provedor de conteúdo e de acesso à internet criado pelos grupos *Folha* e Abril. Nele, os leitores têm acesso a um conteúdo interativo, encontrando, nesse espaço, a oportunidade de se manifestarem por meio de comentários acerca das notícias veiculadas e dos artigos de opinião escritos pelos colunistas.

No *Manual da Redação* (2007) do jornal, é possível encontrar um breve relato de sua história. A *Folha de S. Paulo* foi fundada por um grupo de jornalistas, cujos líderes foram Olival Costa e Pedro Cunha, em 19 de fevereiro de 1921. Publicada com o nome de *Folha da Noite*, buscava chamar a atenção de leitores das classes médias urbanas e da classe operária. O Jornal ampliou-se com o lançamento de um matutino, a *Folha da Manhã*, em julho de 1925. Em 1931, os títulos foram comprados por Octaviano Alves de Lima, Diógenes de Lemos e Guilherme de Almeida, que modificaram a razão social da organização que os editava para Empresa Folha da Manhã Ltda. A linha editorial passou a defender os interesses dos produtores rurais paulistas.

O controle acionário da empresa passou, então, para o jornalista José Nabantino Ramos que, em 1945, alterou a razão social para a que mantém atualmente. Foi lançada em 1949 a *Folha da Tarde* e, em 1960, os três títulos se fundiram em um: *Folha de S. Paulo*. Sua linha editorial passava a ser marcada pelos interesses das classes médias urbanas do Estado.

A empresa, em 1962, com dificuldades econômicas, passou às mãos dos empresários Octavio Frias de Oliveira e Carlos Caldeira Filho. Esses passaram a organizá-la financeira e

¹⁷ Os números auditados pelo IVC (Instituto Verificador de Circulação) podem ser conferidos a seguir: Circulação paga - Outubro/2012: domingos: 321.535 exemplares; dias Úteis: 297.927 exemplares. Média Seg. a Dom.: 301.299 exemplares. FOLHA UOL. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/institucional/circulacao.shtml>>. Acesso em: 04 set. 2016.

administrativamente. A partir de 1974, a *Folha* notou a abertura política do regime militar e investiu nela nos dez anos que se seguiram. Em 1978, foi elaborado um projeto editorial que passou a nortear os rumos jornalísticos da *Folha*. No ano de 1980, o jornal tornou-se o veículo de referência de maior circulação no país, posição que se mantém até os dias atuais.

Ainda segundo o *Manual da Redação* (2007), a *Folha* orienta-se por um projeto editorial que visa a produzir um jornalismo crítico, moderno, pluralista e apartidário. O percurso editorial abrange a observação e a investigação detalhada dos acontecimentos. Além disso, preza pela redação clara e precisa, pela atitude de independência e pela edição pluralista e criativa, mas, sobretudo, preza pela organização crítica e hierárquica das notícias. É um jornal de referência no país, lido pelas classes A e B (70%), que têm na sua maioria menos de 40 anos (70%), sendo que 43% possuem ensino superior completo e 30% são estudantes.

Quanto à publicação de artigos de opinião, segundo o *Manual da Redação* (2007), a *Folha de S. Paulo* só publica textos inéditos no Brasil. Esse veículo de comunicação tem por princípio editar artigos que expressem pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema. Nesse sentido, seu princípio editorial pauta-se pelo pluralismo, uma vez que diferentes tendências ideológicas expressivas da sociedade devem estar representadas no Jornal. Além disso, a *Folha* estimula a polêmica em suas páginas, dando crédito a opiniões diversificadas, as quais estão presentes em artigos e críticas.

2.5.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REVISTA VEJA

Atualmente, *Veja* é a revista de informação semanal de maior circulação no Brasil. Produzida pela Editora Abril, é o periódico com maior tiragem do país, superando 1 milhão de exemplares. Segundo os dados mais recentes disponíveis¹⁸, a circulação média mensal da versão impressa no ano de 2014 foi de 1.167.928 exemplares por edição, sendo 84% desse total por meio de assinaturas e 16% através de vendas avulsas. Quanto ao perfil socioeconômico de seu público leitor, foi possível observar que 71% desse leitorado

¹⁸ Fonte: ANER – Associação Nacional de Editores de Revistas. Disponível em: <http://aner.org.br/dados-de-mercado/circulacao/revistassemanais>. Acesso em 10 de jun. 2016.

pertence às classes A (30%) e B (41%) e que uma fração de 88% apresenta curso superior completo, conforme atestam dados oficiais divulgados pela Associação Nacional dos Editores de Revistas.

Lançada em 1968, Veja atingiu certa estabilidade apenas em meados dos anos 1970. Sendo a principal revista de informação do Brasil, tem merecido nos últimos tempos a atenção de pesquisadores como Prado (2003) e Hernandez (2004). Esses pesquisadores, em suma, pontuam a capacidade de produção de sentidos da revista, inserida em um contexto de formação de opinião que demanda estudos aprofundados. Isso porque, segundo eles, Veja não se enquadra na distinção mais tradicional de elaboração de textos jornalístico, notadamente na distinção entre jornalismo *informativo* e jornalismo *opinativo*. Embora carregado de informação, seus textos são fortemente permeados pela opinião, construída principalmente por meio de adjetivos, advérbios e figuras de linguagem. Veja construiu, de si mesma, uma forte imagem de legitimidade para proferir saber – frente a um suposto não-saber dos leitores, da população em geral e, em certos momentos, das próprias fontes.

Os leitores da revista têm nível de escolaridade acima da média nacional e, por isso, formam a elite do Brasil, influenciada por Veja na tomada de decisões. Segundo Hernandez (2004), os leitores do veículo estão na categoria dos “formadores de opinião”. Assim, a forma como Veja mostra a realidade é reproduzida muito além dos próprios leitores. Para tanto, pressupõe-se que a revista se mostra como uma instituição que está autorizada a falar, porque é detentora de um poder legitimado por seu status. Segundo Hernandez (2004, p. 125), uma das principais características do discurso de Veja é pretender-se explicativo.

A revista procura “explicar” as coisas do mundo para seus leitores e, para isso, recorre frequentemente ao “conhecimento legitimado”, por meio de vozes consideradas autorizadas (professores, especialistas em áreas específicas, universidades, institutos de pesquisa, etc.) e dados comprobatórios (índices, porcentagens, gráficos, quantidades, datas). Explicar, adiantamos, é próprio de quem julga deter um saber.

A publicação da Editora Abril situou-se no contexto da organização capitalista da cultura, como um produto cultural em sintonia com o projeto de modernização do Brasil através da implantação definitiva do capitalismo. Ao menos era isso que dizia a Carta do editor publicada no primeiro número da revista e assinada por Victor Civita:

“o Brasil não pode mais ser o velho arquipélago separado pela distância, o espaço geográfico, a ignorância, os preconceitos e os regionalismos: precisa ter informação rápida e objetiva a fim de escolher rumos novos. Precisa saber o que está acontecendo nas fronteiras da ciência, da tecnologia e da arte no mundo inteiro. Precisa acompanhar o extraordinário desenvolvimento dos negócios, da educação, do esporte, da religião. Precisa, enfim, estar bem informado. E este é o objetivo de *Veja*”.

A revista já vinha sendo modificada sutilmente em sua estrutura desde 1972. Para que se recuperasse do infindável rombo que provocava no orçamento da Editora Abril, sua receita editorial contou com o acréscimo de gráficos, imagens fotográficas e ilustrações para que pudesse atender à demanda externa ao seu campo de produção, isto é, seus leitores. Afinal, estando num mercado editorial já bastante estruturado, tinha que atender aos desígnios de seus consumidores para que sua existência pudesse fazer sentido. A partir de 1976, *Veja* estabiliza-se definitivamente e passa a operar um número médio de 170 mil exemplares/semana. Dois anos mais tarde passa por uma reforma gráfica, introduzindo maciça e definitivamente o uso da cor em todas as suas imagens; sua circulação mantém uma média de 250 mil exemplares/semana, dos quais 200 mil fazem parte do mailing de assinantes.

Vale registrar as palavras de Roberto Civita, que firmou o seguinte compromisso entre a revista e o leitor: “Informá-lo corretamente, contar-lhe a verdade e opinar – sempre – com coragem e independência.” (CIVITA *apud* HERNANDES, 2004, p. 124). Hernandes aponta uma característica em relação ao estilo de *Veja* que faz referência à opinião, já presente no compromisso estabelecido por Civita: “fazer a opinião parecer uma interpretação irrefutável, pois foi baseada em ‘fatos inquestionáveis’: dados estatísticos, casos da ‘vida real’, discursos aprovadores de autoridades e instituições, análises de estudiosos reconhecidos.” (HERNANDES, 2004, p. 126).

Para o autor, não é contraditória em *Veja* a busca de um efeito de objetividade e a função assumida de opinar que consiste, teoricamente, numa marca de objetividade. Isso porque a revista faz crer que apresenta a interpretação da notícia como a verdade última e incontestável. A ideia de presença (de que *Veja* acompanha os fatos), da qual Hernandes também fala, aparece quando a publicação busca persuadir da verdade de seu discurso através de suas interpretações e opiniões. Ao opinar, a revista assume um tom didático que a reporta para o lugar onde julga estar: aquele em que detém um saber maior que o do leitor.

Ainda conforme explicita Hernandes (2004), apesar de fundada na década de 1960 como uma revista de tendências centristas e centro-esquerdistas (na medida em que o regime de censura imposto pela ditadura militar permitisse), a partir dos anos 1990 a revista *Veja* passou a se tornar gradativamente alinhada a ideologias associadas ao liberalismo econômico e às políticas de direita.

2.5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PORTAL UOL

Criado em 28 de abril de 1996 a partir da associação dos conglomerados de mídia Folha da Manhã S/A (composto pelos jornais *Folha de S. Paulo*, *Agora* e *Valor Econômico* – este em sociedade com a Rede Globo - e o instituto de pesquisas *Datafolha*) e Editora Abril (das revistas *Veja*, *Superinteressante*, *Quatro Rodas*, entre outras), o Universo Online (UOL) se autodenomina o “principal portal de conteúdo e provedor pago de acesso à Internet do país”¹⁹, com mais de 1,5 milhão de assinantes pagos e presente em mais de 3 mil localidades brasileiras. Ainda de acordo com as informações oficiais, o UOL afirma ter o maior conteúdo em língua portuguesa do mundo, “organizado em 42 estações temáticas, com mais de mil diferentes canais de notícias, informação, entretenimento e serviços, somando mais de 7 milhões de páginas”.

Dentro da disputa pela liderança desse segmento no Brasil, o Universo Online informa ter atingido, em 2012, segundo o Ibope *NetRatings*, 8.894 milhões de visitantes únicos domiciliares²⁰, “número que lhe dá a primeira posição no ranking dos maiores portais de conteúdo do país e representa mais de 65% de alcance nesse mercado. Isso significa que de cada 10 pessoas que acessam a Internet a partir de casa, 6 visitam o UOL regularmente”.

¹⁹ Informações retiradas da seção “Sobre o UOL”, disponível em: <<http://sobre.uol.com.br/>>. Acesso em 10 de jan. 2016.

²⁰ Segundo o Glossário UOL Publicidade, por visitante único entende-se um “usuário que passou por um determinado site pelo menos uma vez num período de tempo específico (geralmente mensal). Assim, se um dado usuário entrar em um mesmo site diversas vezes ao longo do mês, ele é contabilizado somente uma vez como usuário único naquele mês”. Disponível em: <<http://www1.uol.com.br/publicidade/glossario.htm>> Acesso em: 10 de jan. 2016.

Já em seu nascimento, o UOL foi concebido dentro do conceito de portal (e assume-se enquanto tal, como visto mais acima), ao fazer convergir para o mesmo espaço digital informação e serviços. O texto abaixo exemplifica as primeiras informações descritivas relacionadas ao surgimento e às propostas de serviço oferecidas pelo portal:

[28/4/1996] 4h15: Universo Online vai ao ar, com serviço de Bate-papo, a edição diária da Folha de S. Paulo, arquivos da Folha, com cerca de 250 mil textos, reportagens do The New York Times (traduzidas para o português), Folha da Tarde e Notícias Populares, Classificados, Roteiros e Saúde e a revista IstoÉ. O logotipo do UOL aparece pela primeira vez.
(Fonte: <http://sobreuol.noticias.uol.com.br/historia/linhadotempo.jhtm>).

Do seu surgimento até os dias atuais, muitas foram as mudanças no portal, desde a fusão com outras empresas até a venda de parte do controle acionário para o grupo Portugal Telecom. Não é de interesse, neste momento, resgatar toda a história do UOL, mas fazer um recorte a partir de 2004, quando se iniciou a mais significativa reforma gráfica do Universo Online e que vigorou até junho de 2006. É importante frisar que o UOL, ao contrário de outros portais brasileiros de destaque (Globo.com, Terra e R7.com), faz questão de apresentar regularmente ao seu usuário as razões pelas quais decidiu intervir em sua interface de navegação.

O Grupo Folha e a Folhapar são os acionistas majoritários do portal UOL. Desde 1996, o UOL ganhou mais de 100 prêmios como um dos maiores portais do Brasil. Além disso, o UOL possui o portal com o maior conteúdo da língua portuguesa do mundo, organizado em 42 estações temáticas com mais de 1.000 canais de notícias e 7 milhões de páginas. O portal oferece hospedagem de sites, armazenagem de dados, venda de publicidade, pagamento on-line e segurança. A empresa possui 300 mil lojas virtuais, 23 milhões de compradores e 4 milhões de pessoas físicas que vendem produtos e serviços em seus portais.

Feitos esses levantamentos de natureza histórica (e, em alguma medida, de cunho ideológico) sobre esses veículos midiáticos, apresentaremos, no próximo item, alguns aspectos diretamente relacionados ao surgimento dos artigos de opinião investigados nesta pesquisa.

2.6 A EMERGÊNCIA, O HORIZONTE TEMÁTICO E A FINALIDADE DISCURSIVA DOS ARTIGOS

O surgimento de um gênero está intrinsecamente relacionado a um evento inicial (de caráter deflagrador) que se constitui como uma motivação externa (acontecimento social ou discursivo) a partir da qual as pessoas se sentem estimuladas a tomar a palavra e, com isso, a produzir diferentes textos (representativos dos mais diversos gêneros que circulam na sociedade). Argumentando a favor dessa ideia, Alves Filho (2011, p. 40) esclarece que “o evento deflagrador é a razão mais ou menos imediata que impulsiona alguém a tomar a palavra escrita ou oral e propor um ato de interação pela linguagem”.

A análise dos artigos selecionados para esta pesquisa mostrou que, na esfera jornalística, a emergência desse gênero se dá a partir dos acontecimentos sociais próprios do universo da comunicação jornalística, mas que estão vinculados ou dizem respeito, em alguma medida, à esfera de atuação profissional do autor (e é a partir desse lugar que ele se posiciona): é o político que comenta a performance de seu partido nas eleições ou os rumos e ações da polícia governamental; o cientista que expõe sua opinião sobre descobertas que podem causar impacto na vida das pessoas; o economista que analisa os fenômenos e processos relacionados à produção e circulação de bens e serviços; o jurista que explica diferentes acontecimentos a partir de um prisma constitucional; o escritor que trata de temas do cotidiano e que expõe sobre eles a sua opinião, apenas para ilustrar algumas possibilidades. (RODRIGUES, 2005; CUNHA, 2014).

Muitos foram os fatos e acontecimentos ocorridos no Brasil e no mundo no ano de 2015 (período em que os artigos de opinião foram selecionados para este trabalho). A título de ilustração, com base em dados obtidos a partir de levantamento efetuado pela revista Superinteressante e pelo portal de notícias Globo.com²¹, apresentamos abaixo alguns fatos que foram assunto no Brasil e no mundo e que tiveram ampla divulgação nos meios de comunicação (impressos, televisivos, radiofônicos e digitais):

²¹ Dados consultados e obtidos a partir das seguintes fontes: Revista Superinteressante: //super.abril.com.br/sociedade/os-10-fatos-mais-marcantes-de-2015/. Acesso em ago. de 2016. Portal de notícias Globo.com: <http://g1.globo.com/retrospectiva/2015/>. Acesso em ago./2016.

- **Posse da presidente Dilma Rousseff:** a posse do segundo mandato de Dilma Rousseff/PT como presidente da República Federativa do Brasil aconteceu no dia 1º de janeiro de 2015. Ela foi empossada, tendo como vice-presidente Michel Temer/PMDB. A cerimônia aconteceu no plenário do Congresso Nacional, em Brasília, e foi presidida pelo então presidente do Senado, Renan Calheiros – também do PMDB.
- **Disseminação do *Aedes Aegypti*:** em 2015, uma epidemia desconhecida deixou quase 2,5 mil recém-nascidos com deformação cerebral e se espalhou de forma alarmante pelo país. O zika vírus, que usa como vetor o mosquito *Aedes Aegypti*, transmissor da dengue e da febre amarela, não havia causado microcefalia em nenhum outro lugar do mundo.
- **Acordo de paz entre E.U.A e Cuba:** no dia 20 de julho de 2015, as embaixadas de Havana e Washington foram reabertas. Foi suspenso o embargo dos EUA a Cuba, que firmou o compromisso de se abrir para as organizações internacionais. Esse evento foi considerado o passo político mais importante dado entre os dois países nos últimos 50 anos.
- **Protestos contra a corrupção:** em março de 2015, aconteceram por todo o Brasil os protestos que levaram milhões de brasileiros às ruas pedindo reformas e o fim da corrupção no governo de Dilma Rousseff. No mês de agosto do mesmo ano, parte do país parou para vaias, gritos e "panelaço" durante a apresentação do programa eleitoral do PT em rede nacional de rádio e televisão, do qual participaram a presidente da República, Dilma Rousseff, e o ex-presidente, Luiz Inácio Lula da Silva.
- **Reforma trabalhista:** em março de 2015, a Câmara dos Deputados aprovou o projeto de lei 4330/2004 que regulamenta contratos de terceirização no mercado de trabalho. O projeto tramitava há 10 anos na Câmara e era foco de discussão entre deputados e representantes das centrais sindicais e dos sindicatos patronais. O texto prevê a contratação de serviços terceirizados para qualquer atividade, desde que a contratada esteja focada em uma atividade específica.
- **Aquecimento global:** o ano de 2015 foi considerado por especialistas da área ambiental como o ano mais quente da história. De acordo com relatório publicado pela Organização das Nações Unidas em 2015, o planeta está cada vez mais quente e as emissões de poluentes devem continuar crescendo até 2030, com expansão de 45% em relação a 1990.

- **Redução da maioria penal:** em julho de 2015, foi aprovada na Câmara dos Deputados, em Brasília, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 171/93 que reduz de 18 para 16 anos a idade penal para crimes hediondos, homicídio doloso e lesão corporal seguida de morte. O acontecimento dividiu opiniões de políticos e de representantes da sociedade civil. Para se transformar em lei, o texto ainda precisaria ser votado em duas sessões parlamentares no Senado Federal.
- **Estatuto do Desarmamento:** durante o ano de 2015, foi aprovado por comissão especial da Câmara dos Deputados o texto-base do projeto de lei 3.722/12, que revoga o Estatuto do Desarmamento (Lei 10.826/03) e modifica as regras sobre aquisição e porte de arma de fogo no Brasil. O texto ainda tramitava na Câmara e, para aprovação final, teria de passar também pelo Senado.
- **Desastre Ecológico:** em novembro de 2015, houve o rompimento da barragem de Fundão, pertencente à mineradora Samarco. O fato ocorreu na unidade industrial de Germano, entre os distritos de Mariana e Ouro Preto (cerca de 100 km de Belo Horizonte) e provocou uma onda de lama que devastou distritos próximos. Esse acontecimento foi considerado como o maior desastre ambiental da história do país.
- **Crise econômica:** em 2015, a economia brasileira mostrou índices alarmantes de queda, o que gerou a perda de confiança por parte de investidores estrangeiros. A inflação disparou e o desemprego passou a ser uma temida realidade. Uma das características da crise foi a forte recessão econômica, tendo sido a pior recessão da história do país e havendo recuo no Produto Interno Bruto (PIB) por dois anos consecutivos.
- **Estado Islâmico em guerra no ocidente:** em 2015, foram registrados graves atentados promovidos pelo Estado Islâmico contra a França. O marco oficial foi o atentado ao jornal francês *Charlie Hebdo*, em janeiro/2015. Em novembro do mesmo ano, novos ataques deixaram mais de 120 pessoas mortas em Paris.
- **Busca por refúgio:** em 2015, milhões de pessoas saíram de suas terras natais em busca de acolhida em outros países. O principal foco de dispersão foi a Síria, que vive em conflito desde 2011. Milhares deles, inclusive crianças, morreram em suas rotas de fuga, que se deu principalmente pelo Mar Mediterrâneo na tentativa de chegar à Europa. Mais de 500 mil estrangeiros chegaram à Grécia e outros 140 mil à Itália, de acordo com a ONU. Muitos foram vítimas do tráfico de imigrantes.

- **Crise política:** em dezembro de 2015, foi feito o acolhimento do pedido de *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff pela Câmara dos Deputados, em Brasília. O vice-presidente Michel Temer/PMDB começava a se aproximar da oposição e o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, também do PMDB, respondia por crimes como corrupção passiva e lavagem de dinheiro.

As análises realizadas mostraram que muitos dos acontecimentos ocorridos durante o ano de 2015 (acima listados) serviram como eventos deflagradores dos artigos de opinião selecionados para esta pesquisa e originalmente publicados na *Folha de S. Paulo*, na revista *Veja* e no portal *UOL*. Isso indica a importância de se considerar o evento deflagrador na análise de um gênero, haja vista que esse fenômeno não só motiva o surgimento dos textos como também faz a intermediação entre as práticas sociais e os gêneros do discurso. As ocorrências a seguir ilustram o fato de os artigos de opinião serem constituídos por meio de uma “reação-resposta” frente a um já-dito (no caso, como reação valorativa dos articulistas frente aos fatos e acontecimentos que foram objeto de discurso na esfera jornalística). Vejamos alguns exemplos que ilustram essa questão.

(Exemplo 01)

Nem melhor, nem pior: a economia brasileira deverá seguir no mesmo compasso atual ao menos até o último bimestre do ano. O boletim Focus, do Banco Central, divulgado em 12 de janeiro, mostra que, com exceção da taxa de inflação, situada um pouco abaixo da margem superior da meta inflacionária, os demais indicadores, inclusive o PIB, não são favoráveis. (AJO 02 – UOL – JAN./2015).

(Exemplo 02)

Os extraordinários fatos que nas últimas semanas vêm se desenrolando diante dos nossos olhos estupefatos, a série de denúncias logo comprovadas de corrupção em órgãos estatais e partidos políticos, deixam-nos alertas: o que fizemos? Como permitimos que tudo isso chegasse a esse ponto — que nos parece quase sem volta —, exigindo terra arrasada para começar a construir, do erro, uma nova nação? (AJO 03–RVJ – FEV./2015).

(Exemplo 03)

O conjunto dos dados científicos sobre o clima indica claramente que o processo de aquecimento global é uma realidade. As medidas da razão isotópica de carbono demonstram que a queima de combustíveis fósseis, utilizados para atender à nossa crescente demanda por energia e consumo, é a maior responsável pelo aumento das concentrações de CO² na atmosfera. Eventos extremos parecem atestar o novo cenário climático com o qual teremos que conviver: alternância de períodos chuvosos intensos com episódios de seca; o surgimento de surtos de doenças que têm insetos como

vetores em áreas temperadas; ocorrência de ciclones onde nunca os houve. (AJO 04 – UOL – FEV./2015).

(Exemplo 04)

A violência é um problema complexo, resultado de diversos fatores. Soluções simplistas são falsas e ineficientes. Pior ainda, podem agravar os problemas. É nesse contexto que está a proposta de redução da maioria penal no país. (...) A Câmara dos Deputados, por isso, erra ao admitir a tramitação de uma Proposta de Emenda à Constituição com esse conteúdo. Reduzir a maioria penal é colocar o Brasil na contramão do mundo. Fará com que o país rompa tratados internacionais, como a Convenção sobre Direitos da Criança da ONU (Organização das Nações Unidas), ratificada em 1990. (AJO – FSP – ABR./2015).

No exemplo (01), o artigo de opinião “dialoga” com a crise econômica de 2015. O autor (economista) aponta alguns caminhos para a correção da economia brasileira e, a partir da retomada de informações divulgadas originalmente pelo Banco Central, tece comentários avaliativos em relação ao assunto, relativizando alguns pontos e revelando que, em 2015, os indicadores econômicos não são favoráveis ao Brasil. Em (02), nota-se que o artigo de opinião da escritora Lya Luft é uma reação-resposta aos “extraordinários fatos que nas últimas semanas vêm se desenrolando diante dos nossos olhos estupefatos”, fazendo uma clara relação entre o assunto por ela abordado e a corrupção (permanentemente) instaurada na política brasileira. O trecho (03) faz parte de um artigo opinativo que tem como temática central o aquecimento global. Escrito por três pesquisadores especialistas em suas respectivas áreas de atuação, o artigo propõe mudanças no discurso que circula socialmente sobre a sustentabilidade e sinaliza uma mudança de hábitos capaz de modificar o comportamento das pessoas. É importante registrar que a temática desse artigo mantém estreita relação com o acontecimento amplamente divulgado no ano de 2015 sobre o aquecimento global, em que a Organização das Nações Unidas afirmou ser 2015 o ano mais quente na história do planeta. O excerto presente em (04) é uma expressão valorativa claramente contrária à redução da maioria penal no país, conforme a Proposta de Emenda Constitucional - PEC 171/93. Vejamos outros exemplos.

(Exemplo 05)

A terceirização é mais um avanço na maneira de produzir e organizar as empresas e o mercado de mão de obra que tem caracterizado o sistema capitalista ao longo dos séculos. Nesse processo, um terceiro (geralmente uma empresa) é contratado para fazer parte de um bem ou realizar serviços específicos. Trata-se de nova etapa da divisão do trabalho, que é a separação da atividade econômica em crescente número de tarefas. (AJO 03 – RVJ – MAR./2015).

(Exemplo 06)

Há alguns dias, recebi pelas redes sociais a imagem de uma Bíblia aberta com um revólver em cima. Fiquei estarelecido porque a postagem trazia a logomarca de um deputado federal e usava um versículo do livro de Êxodo para justificar o projeto que aumenta de seis para nove o número de armas por cidadão e o número de munições de 50 por ano para 50 por mês.

Segundo o relatório da CPI do Tráfico de Armas da Câmara Federal, em 2006, "55% das armas rastreadas a partir das informações de venda das fábricas brasileiras foram legalmente vendidas antes de caírem na ilegalidade". (AJO 03 – FSP – MAI./2015).

(Exemplo 07)

Prova disso é que o Brasil, contra todas as evidências disponíveis, deu um passo largo rumo ao precipício com a aprovação, pela comissão especial da Câmara dos Deputados, do projeto de lei 3.722/12, que revoga o Estatuto do Desarmamento.

Os parlamentares aprovaram um texto que, entre outros pontos, reduz de 25 para 21 anos a idade mínima para a compra de armas e autoriza pessoas processadas ou investigadas a ter e portar armas.

O aumento do acesso às armas de fogo não impedirá o crime violento. Há várias pesquisas científicas que indicam que o Estatuto do Desarmamento, em vigor desde 2004, conteve a escalada de homicídios. (AJO 17 – FSP – NOV./2015).

O fragmento presente em (05) é um exemplo claro de diálogo entre o ponto de vista defendido pelo articulista da revista *Veja* e a temática da reforma trabalhista no Brasil, especificamente no que diz respeito à terceirização de serviços e à abertura de possibilidades que a aprovação do projeto de lei 4330/2004, via Câmara dos Deputados, poderia trazer à economia do país (permitindo às empresas em geral, sobretudo às indústrias, não só a terceirização de atividades-meio, mas também a terceirização de atividades-fim). Ao retomar esse assunto em seu artigo, Maílson da Nóbrega, já na abertura do texto, mostra-se favorável a ele, afirmando que a terceirização é mais um avanço na maneira de “produzir e organizar as empresas e o mercado de mão de obra que tem caracterizado o sistema capitalista ao longo dos séculos”.

Os exemplos (06) e (07) também evidenciam a clara retomada de um acontecimento marcante que ocorreu no Brasil em 2015: a aprovação pela Câmara dos Deputados do

projeto de lei 3.722/2012, o qual procura estabelecer uma nova regulamentação para a aquisição, a posse, a circulação e o porte de armas no Brasil. No exemplo (06), nota-se que o articulista (deputado estadual pelo PSDB/SP) lança mão dessa temática e de outros assuntos polêmicos (como a transferência da demarcação de terras indígenas do poder Executivo para o Legislativo e a questão da redução da maioria penal) para, então, sinalizar o ponto de vista central defendido em seu texto, qual seja, o de que cristãos protestantes têm total capacidade para atuar na defesa dos direitos humanos e civis. O exemplo (07) caminha nessa mesma direção. Nele, observa-se que os articulistas retomam, de forma nítida, a temática da aprovação, via comissão especial da Câmara dos Deputados, do projeto de lei que busca revogar o Estatuto do Desarmamento vigente no país. Os articulistas mostram-se plenamente contrários ao acontecimento e sinalizam que, com essa aprovação, o Brasil “deu um largo passo rumo ao precipício”.

A análise desses exemplos evidencia, de forma nítida, o conceito de dialogismo defendido pelo Círculo de Bakhtin. Ao conceber o ato da enunciação como “atividade” de caráter social, Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]) trazem para o eixo de seu trabalho o conceito de “diálogo”. Os pensadores russos compreendem esse termo em um sentido mais amplo que o adotado pelo senso comum. Segundo eles (1995 [1929], p. 118), o “diálogo” deve ser compreendido como “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. O “diálogo” é, assim, um elemento definidor de todas as formas e esferas de comunicação verbal. O ato de fala - escrito ou oral - implica refutar, confirmar, antecipar, criticar, responder. Em síntese, implica dialogar com intervenções anteriores (o que, nos exemplos, fica claro a partir das retomadas dos acontecimentos sociais por parte dos autores dos artigos analisados).

Nessa perspectiva, quando o processo de interação verbal se instaura em determinado contexto, ocorre, de acordo com Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]), a recepção ativa do discurso de outrem. Essa recepção pressupõe que os interlocutores envolvidos na relação interacional desencadeiam um processo de apreensão apreciativa da enunciação de outrem. Dito de maneira mais clara, essa “apreensão” de outros discursos - aqui compreendida como um processo que ocorre de maneira determinante e intencional no ato de produção da linguagem humana - caracteriza a essência dialógica estabelecida entre os artigos de opinião e os eventos deflagradores do seu surgimento.

Ainda no que diz respeito à dimensão social dos artigos, outro ponto investigado foi o horizonte temático dos textos representativos desse gênero. É importante deixar claro que o “tema” – na perspectiva bakhtiniana assumida neste trabalho – não é visto apenas como o assunto de cada texto visto de maneira isolada. Nessa mesma linha de pensamento, Fiorin (1999) esclarece que o tema é o domínio de sentido de um gênero, ressaltando o fato de que uma classe histórica de textos tende a tratar preferencialmente de certos temas e de um certo modo. Em outros termos, pode-se dizer, portanto, que o horizonte temático de um gênero mantém estreita relação com aquilo que pode ser “dizível” por meio dele. Isso porque cada gênero apresenta um conjunto de “assuntos” mais ou menos previsível, socialmente legitimado, sendo comum também que tais “temas” recebam, em algumas trocas comunicativas, um tratamento relativamente previsível.

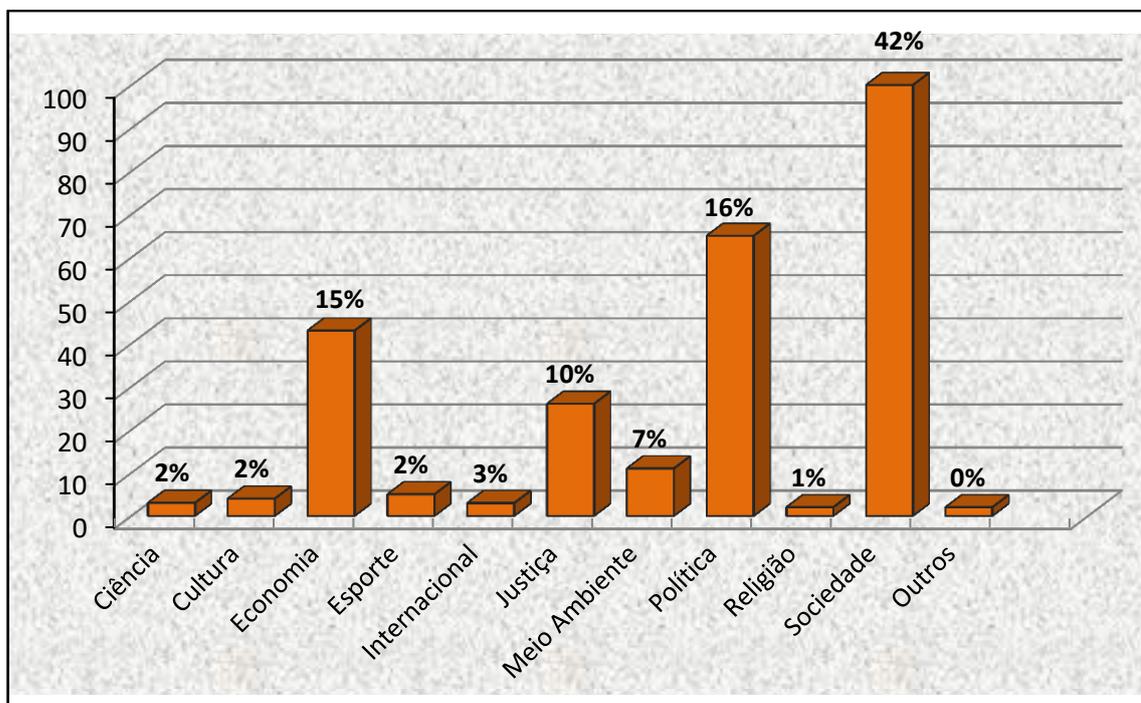
Para ilustrar essa questão, procedemos a uma análise quantitativa de 162 artigos de opinião²², inicialmente coletados na *Folha de S. Paulo*, na revista *Veja* e no portal *UOL*, no período compreendido entre janeiro e dezembro de 2015. A partir da investigação desses dados, foi possível constatar, conforme defendem Rodrigues (2005) e Cunha (2014), que o universo temático dos artigos é preenchido por fatos ocorridos na esfera social, os quais, em virtude da sua atualidade, interferem na vida do cidadão de modo geral e colocam parcelas da população em posições divergentes e antagônicas. Em outros termos, o universo temático do gênero *artigo de opinião* é povoado por fatos atuais e polêmicos. Por essa razão, autor e leitor dialogam sobre eventos já ocorridos no cenário social, isto é, sobre acontecimentos que, após terem passado por uma abordagem panorâmica pelo noticiário, acabaram, em alguma medida, mobilizando a atenção da opinião pública, solicitando, por assim dizer, que os veículos de comunicação apresentem as análises “esclarecedoras” de especialistas da área em que os fatos se deram. (RODRIGUES, 2005; CUNHA 2014).

A título de ilustração, o gráfico a seguir indica, em números percentuais, a distribuição dos artigos de opinião por áreas temáticas, tomando como referência 162 (cento e sessenta e dois) artigos de opinião publicados originalmente nos seguintes veículos midiáticos: jornal *Folha de S. Paulo*, revista *Veja* e portal *UOL*, no período de janeiro a

²² Conforme já apontado no capítulo 1, no item denominado “seleção, organização e constituição do *corpus*”, vale mencionar que, inicialmente, foram coletados 162 (cento e sessenta e dois) artigos de opinião para este trabalho. A partir dessa quantidade, foram selecionados 18 (dezoito) artigos analisados nesta pesquisa.

dezembro do ano de 2015, sendo 54 (cinquenta e quatro) artigos pertencentes a cada um desses veículos.

GRÁFICO 01: distribuição por área temática dos artigos de opinião coletados na Folha de S. Paulo, Revista Veja e Portal UOL — jan./2015 a dez./2015.



A partir do gráfico apresentado, nota-se, de forma clara, que a esfera jornalística prioriza a publicação de artigos opinativos cujas temáticas principais fazem referência direta a fatos e acontecimentos de ordem social, política e econômica (áreas que, somadas, correspondem a 73% do total dos artigos selecionados inicialmente para a pesquisa). As demais áreas (ciência, cultura, esporte, internacional, justiça, meio ambiente e religião) totalizam 27% do total das temáticas observadas.

A partir desses dados, é importante registrar que, de forma geral, o horizonte temático dos artigos de opinião refere-se a acontecimentos que são próprios do universo da comunicação jornalística (conforme visto, por exemplo, na retomada dos fatos e acontecimentos ocorridos no Brasil e no mundo durante o ano de 2015). No entanto, é preciso atentar para o fato de que as temáticas abordadas, em alguma medida, revelam-se como consequência daquilo que, pela mídia e pelas esferas de poder institucionalmente constituídas (tais como a esfera política, a econômica, a jurídica, a religiosa, a científica, a cultural etc) é considerado relevante.

Por estar vinculado com ou orientado para os acontecimentos da atualidade histórico-jornalística, bem como por estar inserido em uma determinada seção temática (na *Folha de S. Paulo*, os artigos estão localizados no caderno de Opinião; na revista *Veja*, eles se distribuem nas colunas opinativas assinadas por diferentes articulistas; no portal *UOL*, os artigos são encontrados na página de notícias e, dentro dela, na subseção específica de *Opinião*), outra característica do conteúdo temático do artigo de opinião diz respeito aos seus aspectos implícitos. Conforme explica Rodrigues (2005), o articulista e o leitor compartilham de um mundo sócio-cultural e temporal (atual) comum, haja vista pertencerem às mesmas classes sociais e serem leitores de jornal. Assim, uma série de aspectos textuais tem sua referencialidade situada fora dos limites do contexto verbal. Esses aspectos implícitos são retomados a partir do conhecimento social, político, econômico, cultural (conhecimento do modo de produção da comunicação jornalística) dos participantes da interação (RODRIGUES, 2005).

Ainda conforme pontua Rodrigues (2005), outro ponto que merece ser aqui retomado diz respeito ao fato de que os artigos jornalísticos de opinião se situam entre os gêneros que, historicamente, têm seu horizonte temático e axiológico orientado para a manifestação da expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais que são notícia jornalística. É uma das formas discursivas por meio das quais os participantes dessa interação verbal reconhecem e assumem o trabalho avaliativo (e ideológico) da instância de produção desse gênero. O artigo de opinião é definido pela esfera jornalística como o gênero cuja finalidade discursiva é a manifestação de um ponto de vista, um comentário a respeito dos acontecimentos sociais do universo temático jornalístico, que apresenta aos leitores uma determinada orientação apreciativa.

A publicação do artigo de opinião cria para o leitor a imagem de pluralidade ideológica e de interação com a instituição. Para os veículos midiáticos, além disso, cria o efeito de imparcialidade jornalística, de qualidade do produto oferecido, "requisitos" buscados pelas empresas jornalísticas. Na perspectiva de Melo (2003c), o artigo tem um importante papel na mídia, pois dinamiza a comunicação jornalística para além do jornalismo propriamente informativo e para além da opinião institucional (instaurada nos editoriais, por exemplos). Na verdade, a publicação de artigos de opinião possibilita aos meios de comunicação a veiculação de outros ângulos de análise, de novas perspectivas e de diferentes ideias sobre os acontecimentos sociais. Nesse viés, o artigo é o gênero que

democratiza a opinião no jornalismo, tornando-a não um privilégio da instituição midiática e dos seus profissionais, mas possibilitando o seu acesso às lideranças emergentes na sociedade. É claro que essa democratização constitui uma decorrência do espírito de cada veículo: sua disposição para abrir-se à sociedade e instituir o debate permanente dos problemas nacionais. (MELO, 2003c, p. 122)

Entretanto, é importante frisar que a divisão do espaço da opinião com a exterioridade acontece menos como uma consequência de democratização da comunicação jornalística, mas antes como uma decorrência da necessidade de credibilidade dos meios de comunicação, pois, conforme explicita o *Manual de Redação* da Folha de S. Paulo, “a qualidade do jornal também depende das opiniões de jornalistas, críticos e colaboradores”. (FOLHA DE S. PAULO, 2007, p. 97). Nesse sentido, observa-se que o artigo de opinião funciona como um espaço aberto pela esfera jornalística para a manifestação da orientação valorativa de seus articulistas (internos ou externos ao quadro de funcionário da instituição), mas que, para a publicação, passa pelo crivo da aprovação da empresa. Em outros termos, mesmo abarcando a imagem de “liberdade” possibilitada ao seu autor na seleção do assunto e na forma do seu tratamento, o artigo de opinião marca-se como um gênero cuja fala é aquela consentida pela empresa midiática (jornal, revista, portal de notícias), inclusive quando é divergente da posição assumida por ela (RODRIGUES, 2005).

Conforme já afirmado, a constituição do artigo de opinião normalmente se encontra orientada para a avaliação dos eventos e acontecimentos sociais da atualidade, os quais motivam o seu surgimento. Muitos desses acontecimentos são determinados por discursos com os quais o artigo interage. Dito de outra forma, conforme esclarece Rodrigues (2005) esses eventos são, muitas vezes, acontecimentos “discursivizados”, haja vista que, em razão de sua atualidade e interesse social, marcam-se como temas de circulação da comunicação jornalística. Os articulistas, muitas vezes, podem ter acesso a esses eventos por meio dos discursos que circulam socialmente, por meio dos enunciados alheios, por meio do “já-dito”, eventos que, normalmente, são veiculados pelos meios de comunicação. Isso ficou evidente na análise dos artigos investigados.

Esses eventos sociais que se apresentam no artigo como “deflagradores” do seu acontecimento podem ser tomados pelos articulistas como objeto de crítica, de questionamento, de concordância, de comentário positivo, de apoio para o seu discurso (como um argumento introdutório) ou, ainda, como uma espécie de ponto de partida

(gancho) para a construção de um discurso de valoração e de legitimação do ponto de vista defendido. As diferentes orientações valorativas dos articulistas diante dos acontecimentos desencadeadores relevam os propósitos comunicativos desse gênero e sinalizam, portanto, a sua finalidade discursiva.

Especificamente em relação ao propósito comunicativo, Swales (1990) esclarece que, inicialmente, ele foi considerado como um critério privilegiado na conceituação dos gêneros. Conforme explicita o autor, essa finalidade (propósito) poderia fazer com que o escopo do gênero se mantivesse focado estreitamente em determinada ação retórica compatível com esse gênero. Nessa definição, nota-se que o pesquisador privilegia o propósito comunicativo como critério definidor de um gênero, partindo da ideia fundamental de que os gêneros têm a função de realizar um ou mais objetivos. Sobre esse aspecto, Dell'Isola (2009) postula que esses objetivos podem ou não estar claramente manifestos, e, portanto, os propósitos comunicativos dos gêneros nem sempre são identificáveis.

Sobre essa questão, pesquisas posteriores ao trabalho de Swales, como os estudos de Bhatia (2004), por exemplo, têm evidenciado que a identificação do(s) propósito(s) comunicativo(s) de um gênero é um processo bem mais complexo do que se pensava anteriormente, pois, apesar de um gênero realizar um propósito reconhecido, ele pode ser explorado para fins privados ou organizacionais (BHATIA, 2004, p. 25)²³. Para ilustrar essa colocação, vale mencionar, por exemplo, que um gênero como o artigo de opinião pode apresentar propósitos diversificados, tais como revelar o ponto de vista avaliativo do articulista sobre algum assunto polêmico e atual, levar o leitor a uma reflexão sobre um acontecimento social, provocar uma tomada de decisão por parte do poder público em relação a um problema de natureza governamental, entre algumas outras possibilidades²⁴.

²³ Sobre essa questão, Alves Filho (2011) também compreende que um mesmo gênero pode servir para atender a vários propósitos comunicativos e não para um único apenas. O autor cita, como exemplo, o que ocorreu com as postagens no *Twitter*. Segundo ele, esse aplicativo foi criado, a princípio, para que as pessoas pudessem informar resumidamente aos colegas de trabalho o que elas faziam em determinado momento. Com o passar do tempo e à medida que o *Twitter* se tornou conhecido e passou a ser usado por contingentes cada vez maiores e diversificados de pessoas e instituições, novos propósitos surgiram (fazer propaganda, divulgar notícias, autopromover-se, convocar mobilizações políticas, entre outras possibilidades). O autor explica, a partir desse exemplo, como os propósitos comunicativos são dinâmicos e como eles podem sofrer alterações com o passar do tempo ou variar entre grupos e instituições diferentes.

²⁴ Esses diferentes propósitos comunicativos dos artigos de opinião, em alguma medida, podem ser conferidos no capítulo 4 (item 4.3.5), em que foram investigadas algumas diferentes maneiras de construção da unidade retórica denominada “conclusão” por parte dos articulistas. Essas conclusões revelam, por assim dizer, as finalidades – isto é, os propósitos comunicativos – mais prototípicos encontrados no *corpus*.

Apresentadas essas considerações, passamos, na sequência, à análise das principais características relacionadas às instâncias de produção e de recepção dos artigos.

2.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INSTÂNCIAS DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DOS ARTIGOS

No que diz respeito às instâncias de produção e de recepção dos artigos, foi possível observar, conforme pontua Cunha (2012), que a situação de interação instaurada nesse gênero envolve dois agentes, autor e leitor, os quais, no entanto, assumem posições ou *status* sociais diferentes e assimétricos. Nessa interação, o pesquisador esclarece que o autor (instância de produção) assume um *status* de autoridade em dado assunto e coloca-se como uma figura de prestígio no espaço social, cujo saber é endossado e validado pela instituição que representa.

Alves Filho (2005), levando em consideração os estudos de Melo (1994), defende que o modo de constituição da autoria se mostra extremamente relevante para caracterizar e explicar o funcionamento dos gêneros opinativos da mídia, com destaque, por exemplo, para o editorial, para o artigo e para a carta de leitor. Segundo Alves Filho, isso ocorre por que eles são semelhantes do ponto de vista temático – falam sobre fatos recentes e relevantes para uma dada sociedade; estilístico – presença recorrente de adjetivação, operadores argumentativos, voz passiva; composicional – presença da apresentação resumida de um fato, desenvolvimento de argumentação para demonstrar uma tese e conclusão; e ideológico – dar a entender que vivemos numa sociedade marcadamente democrática, participativa e com liberdade de expressão de ideias. Dado esse conjunto de semelhanças, o que explica suas diferenças e marca sua identidade de gênero do discurso é o fato de admitirem e exibirem modos distintos de configuração da autoria.

Assim, a título de ilustração, Alves Filho (2005) explica que a identidade (de gênero) de um editorial é o fato de ele possuir uma autoria institucional assumida internamente pela própria empresa e pelo veículo de comunicação em que é publicado. Por sua vez, o artigo de opinião apresenta uma autoria de caráter híbrido: (i) esse gênero pode ser produzido por articulistas contratados por um determinado veículo de comunicação (caso, por exemplo,

dos articulistas da revista *Veja* e de outras revistas brasileiras de informação semanal, tais como *Isto É*, *Época* e *Carta capital*); (ii) os articulistas apresentam uma autoria de caráter externo à empresa e são, em geral, representantes de prestígio dos diversos segmentos profissionais da sociedade. Já no caso das cartas de leitor, tem-se uma autoria prioritariamente externa à empresa jornalística (espaço destinado aos leitores), mas, em geral, sem a marca de prestígio típica dos artigos.

Nessa perspectiva, o perfil dos articulistas de cada veículo de comunicação serve como indicador das suas posições enunciativas e ideológicas. Uma vez que, como enfaticamente defendeu Bakhtin (1997 [1979]), os gêneros do discurso estão umbilicalmente ligados às esferas da atividade e comunicação humana, as quais tanto são refletidas como refratadas nos diversos tipos sócio-históricos de enunciados, é possível afirmar que uma forma interessante de entender o caráter ideológico-axiológico do artigo de opinião é “mapear” de quais esferas sociais procedem os sujeitos que ocupam a função da autoria desse gênero, observando como eles inscrevem, no pé biográfico²⁵, a esfera de onde provêm de modo a valorizar seu discurso.

As análises realizadas mostram que os articulistas atuam como representantes legitimados por sua esfera de atuação (e não por sua vida privada). O articulista não fala diretamente em seu próprio nome, mas a partir do ponto de vista de sua esfera e das crenças que, ideologicamente, dela emergem em sua fala (RODRIGUES, 2005). Inicialmente, esse fato foi observado a partir do emprego do pé biográfico, o qual frequentemente informa a instituição a que o articulista pertence e em nome da qual fala. Conforme explica Alves Filho (2008), o pé biográfico é um elemento verbal do artigo que aponta diretamente para a dimensão social dos enunciados pertencentes a esse gênero. Em outros termos, essa estratégia evidencia a relação indissociável entre a dimensão social e a dimensão verbal dos artigos.

Segundo aponta Alves Filho (2008), isso se dá porque, por um lado, o pé biográfico passou a ser uma categoria textual que responde por um dos aspectos da estabilidade da estrutura composicional de artigos opinativos, de modo a funcionar como um elemento que contribui para o seu reconhecimento como gênero. Já da perspectiva social, o pé biográfico

²⁵ Conforme apontam Rabaça e Barbosa (2001), na literatura da área jornalística, o pé biográfico é o termo dado para a síntese biográfica relacionada ao autor de um texto. Usa-se o termo “pé” porque a informação aparece após o texto, na parte inferior.

ajuda a legitimizar o caráter sócio-histórico da autoria nos artigos porque incorpora um conjunto de valorações sócio-ideológicas que, num dado lugar social, passam a ser usadas para legitimar a autoria no artigo e conferir credibilidade e *status* de competência ao articulista. Em tese, há uma vasta gama de informações acerca do articulista enquanto indivíduo empírico as quais podem compor o pé biográfico (idade, dados profissionais, educacionais, culturais, acadêmicos, institucionais). Isso implica que sempre haverá escolhas por algumas delas em detrimento de outras. Tais escolhas evidenciam, em alguma medida, um caráter sócio-histórico de apresentação, haja vista que os articulistas tendem a escolher informações que, num dado momento, são consideradas relevantes e potencialmente capazes de lhes conferir credibilidade para ocuparem a função de avaliadores dos acontecimentos sociais. Vejamos alguns exemplos – com destaques tipográficos - que ilustram essa categoria nos artigos analisados.

(Exemplo 08)

Título do artigo: Discurso de sustentabilidade é idealista e não muda hábitos

Articelistas:

Paulo Saldiva: 60 anos, é patologista, professor titular de patologia e chefe do laboratório de Poluição Atmosférica Experimental da Faculdade de Medicina da USP.

Mariana Veras: 39 anos, é bióloga, PhD em fisiopatologia e pesquisadora do laboratório de Poluição Atmosférica Experimental da Faculdade de Medicina da USP.

Nilmara de Oliveira Alves: 28 anos, é pesquisadora e pós-doutoranda na Faculdade de Medicina da USP. (AJO 04 – UOL – FEV./2015).

(Exemplo 09)

Título do artigo: Justiça e direito para todos

Articlista:

Orlando Silva: 43, deputado federal pelo PCdoB-SP, é vice-líder do governo e membro da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara.

(AJO 06 – FSP – ABR./2015).

(Exemplo 10)

Título do artigo: Discurso de ódio é o limite da liberdade de expressão

Articelistas:

Vanessa Alves Vieira: 32 anos, é defensora pública, coordenadora do Núcleo de Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito da Defensoria Pública do Estado de São Paulo e mestranda em Direitos Humanos pela USP.

Áurea Maria de Oliveira Manoel: 32 anos, é defensora pública, coordenadora auxiliar do Núcleo de Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito da Defensoria Pública do Estado de São Paulo.

(AJO 07 – UOL – ABR./2015).

(Exemplo 11)

Título do artigo: As chances perdidas na pesquisa clínica

Articlistas:

Fernando Cotait Maluf: 44, é chefe da oncologia clínica do Centro Oncológico Antônio Ermírio de Moraes do hospital Beneficência Portuguesa de São Paulo.

Phillip Scheinberg: 44, é onco-hematologista do Centro Oncológico Antônio Ermírio de Moraes.

(AJO 13 – FSP – SET./2015)

Outro aspecto importante percebido nos artigos de opinião, já apontado por Rodrigues (2005), é que a autoria, nesse gênero, aparece ligada a um *ethos* (imagem) de competência social e profissional manifestado ideologicamente nos textos, artifício que confere legitimidade ao ponto de vista e garantia ao discurso do articulista. Na revista Veja, por exemplo, essa dimensão sócio-ideológica tem sua contraparte verbo-visual tanto na assinatura e no pé biográfico (caso de três articulistas – Lya Luft, Cláudio de Moura Castro e Mailson da Nóbrega), quanto na manifestação do nome do autor que, sinteticamente, acaba sendo elevado à categoria de nome da própria coluna em que o artigo de opinião se situa. Sobre essa questão, vale lembrar aqui, como apontado por Alves Filho (2005), que o nome de autor não é um mero equivalente a um nome próprio. Isso porque, além de designar e qualificar, essa titulação funciona como um “foco de expressão” capaz de agrupar, delimitar, desfazer incoerências e contradições de uma obra associada a um autor. A imagem a seguir ilustra esses apontamentos.

FIGURA 01: articulistas da revista Veja – jan. a dez. de 2015



Nos artigos desse veículo de comunicação (revista Veja), mais do que funcionar como uma assinatura, o nome do articulista - situado na parte superior esquerda e acompanhado de sua respectiva fotografia - funciona como uma espécie de “grife” (ALVES FILHO, 2005), como o nome de marca de um produto simbólico e, por isso mesmo, ele é exibido em lugar de destaque, acima do texto, numa posição que garante maior visibilidade para captar a atenção e o interesse do leitor. Como consequência, o conjunto multimodal formado pelo nome do autor e por sua fotografia cumpre uma dupla função: nomeia o articulista e nomeia também a própria coluna em que o artigo circula.

Além desses exemplos, foi possível verificar também que a “postura da autoria” nos artigos de opinião não é de tipo institucional, mas de natureza individual/profissional. Isso significa dizer que, sob um prisma social e histórico, o artigo constituiu-se como uma ferramenta discursiva para a expressão de opiniões pessoais, haja vista que são assumidas em primeira pessoa, mas também profissionais – uma vez que são marcadas pela perspectiva do sujeito que ocupa a posição de articulista em um determinado veículo de comunicação. Em função dessas questões, notamos que o autor de um artigo de opinião é socialmente concebido como um sujeito que não somente apresenta ideias próprias, mas que demonstra competência para expressá-las com alguma “singularidade”, exercitando e manifestando um estilo individual de escrita (ALVES FILHO, 2005).

É importante ressaltar que esse caráter individual/profissional pode se materializar nos textos empíricos por meio do uso de vários procedimentos linguístico-textuais. Entre esses recursos, destaca-se a categoria dos pronomes pessoais e dos verbos flexionados em primeira pessoa (singular ou plural). Além disso, de forma estratégica, pode ocorrer uma espécie de “apagamento” enunciativo por meio da omissão da primeira pessoa (singular ou plural), ou, mais enfaticamente, pelo uso do pronome “se” como índice de indeterminação do sujeito. Nos artigos analisados, o uso de pronomes e de formas verbais de primeira pessoa do singular aparece com certa frequência na materialidade dos textos. Assim, nessas situações, o articulista assume de forma clara que enuncia em seu próprio nome e que defende os seus próprios pontos de vista.

(Exemplo 12)

Sempre **acreditei** também que o esporte é essencial para estimular a adoção de uma série de valores, como disciplina, determinação e trabalho em equipe, além de ser o responsável por gerar nossos grandes ídolos nacionais, que se tornam exemplo e fonte de inspiração para as novas gerações, como Ayrton Senna, Gustavo Kuerten, o Guga, Neymar e, mais recentemente, o surfista Gabriel Medina. (AJO 01 – FSP – JAN./2015).

(Exemplo 13)

A nação estará estarelecida? O título deste artigo reflete o que **eu sinto** e o que **desejaria** que todos sentissem. Parte do país finalmente abre os olhos, aponta as orelhas e atina com a realidade dura destes tempos que apenas começam a se revelar incrédulos. Porém, há semanas multidões requebram ao ritmo das músicas de Carnaval – porque afinal ninguém é de ferro. **Não sou** contra o Carnaval, mas **imagino** que, quando elas despertarem para a realidade depois dessas festas, se botassem nariz de palhaço e voltassem às ruas, não para dançar enquanto o Titanic afunda, mas para protestar e exigir, poderiam salvar o que ainda pode ser salvo. (AJO 03 – RVJ – JAN./2015).

(Exemplo 14)

Acredito que o Estado deva garantir políticas públicas e permitir à juventude brasileira ser plena no exercício dos seus direitos. **Acredito** que as famílias devam afirmar valores e produzir jovens sadios, conscientes, solidários e aptos a uma boa convivência social. **Acredito** que o Brasil deva superar tantas desigualdades, que é fator de tensão permanente na nossa sociedade. **Sou contra** reduzir a maioria penal porque sou a favor da vida. Quero justiça e direitos para todos. (AJO 06 – FSP – ABR./2015)

(Exemplo 15)

Segundo o teólogo anglicano John Stott, "a mente bíblica não é a que cita versículos, mas a que raciocina dentro dos parâmetros das Escrituras". **Recomendo** fortemente a leitura a certos deputados da "bancada evangélica".

(AJO 08 – FSP – MAI./2015)

Os exemplos (12), (13), (14) e (15) evidenciam o uso da primeira do singular do singular nos artigos. Entretanto, não se pode entender esse caráter pessoal no sentido de vida privada do articulista. Trata-se, mais precisamente, de uma “pessoalidade” ligada diretamente ao seu exercício profissional, mesmo porque o contexto geral do jornalismo (ou parte dele) é aquele da comunicação pública (ALVES FILHO, 2005, 2008). Os casos mais recorrentes *no corpus* / mostraram que a manifestação da autoria marca-se pela presença da primeira pessoa do plural ou pelo emprego da primeira pessoa do singular articulada conjuntamente com a primeira do plural.

No caso da primeira pessoa do plural, essa projeção da autoria pode, em certos artigos, tratar-se de um “nós” que não inclui o leitor, mas um outro locutor incorporado/assimilado à perspectiva do articulista e, certamente, participante da sua esfera

de atuação – conforme exemplos (16) e (17). Pode, também, implicar a assimilação do leitor ao artigo, conforme os exemplos (18), (19) e (20), casos em que o conjunto constituído pelo articulista mais os seus leitores contribui para tornar a interação mais direta. Nesses casos, também fica evidente que o articulista não deseja ser visto como um aliado das elites de poder, mas procura passar a imagem de ser um representante e um defensor dos leitores comuns (ALVES Filho, 2005). Essas ocorrências podem ser observadas nos exemplos a seguir.

(Exemplo 16)

Mas, infelizmente, no Brasil, o esporte tem sido deixado em segundo plano. Aqui não há um sistema de integração nacional, tampouco de políticas públicas de sucesso. Por outro lado, o que **temos visto** é um trabalho louvável de verdadeiros mecenas do esporte. (AJO 01 – FSP – JAN./2015)

(Exemplo 17)

Nas últimas décadas, a ciência conseguiu importantes avanços na pesquisa básica, aquela que ocorre nas bancadas dos laboratórios. Esses progressos, no entanto, não se traduziram em grandes benefícios, conforme se imaginava, em particular para os pacientes com câncer.

Hoje já **podemos** realizar o sequenciamento genético de todo o DNA humano, analisar células individualmente, desvendar o complexo funcionamento do sistema de defesa do corpo e identificar as principais proteínas responsáveis pela sobrevivência das células tumorais? (AJO 13 – FSP – SET./2015)

(Exemplo 18)

Os extraordinários fatos que nas últimas semanas vêm se desenrolando diante dos **ossos olhos estupefatos**, a série de denúncias logo comprovadas de corrupção em órgãos estatais e partidos políticos, **deixam-nos** alertas: o que **fizemos**? Como **permitimos** que tudo isso chegasse a esse ponto — que **nos parece** quase sem volta —, exigindo terra arrasada para começar a construir, do erro, uma nova nação? (AJO 03 – RVJ – FEV./2015).

(Exemplo 19)

A figura do "bandido" como a encarnação do mal, do bode expiatório, é altamente nociva para a coletividade. Afinal, quem define quem é "bandido" e, assim, merece morrer? Nessa lógica, **entregamos** essa decisão aos justiceiros do Flamengo que acorrentaram suposto assaltante, nu, a um poste. Ou **paralisamos**, coniventes, diante das chacinas de Barueri e Osasco, que vitimaram 18 pessoas em poucas horas. Eram todos bandidos? Segundo quem? E mesmo se as vítimas tivessem passagens criminais, não tinham também o direito à defesa, à presunção de inocência? (AJO 15 – UOL – OUT./2015)

(Exemplo 20)

É provável que o Brasil seja igualmente o campeão mundial de frentistas e de cobradores de ônibus. Ocupações em declínio ou em extinção no mundo desenvolvido por aqui continuam florescentes.

Ocorre – eis a armadilha em que **nos metemos** – que desestabilizá-las pode gerar maciço desemprego.

A nova legislação representa de um lado um avanço civilizacional e de outro uma ameaça ao mercado dos trabalhadores domésticos. (AJO 13 – FSP – SET./2015)

Levando em consideração os apontamentos de Alves Filho (2005) sobre a coluna de opinião assinada, o pesquisador esclarece que os gêneros do discurso, além de apresentarem uma concepção de autor, também evidenciam uma concepção de leitor, ou seja, apresentam como horizonte de interlocução um leitor presumido ou um modelo de leitor. Na concepção de Bakhtin (1976 [1926]), o ouvinte é visto como aquele que, por ser presumido o tempo todo e por ser aquele a quem o texto é orientado, torna-se um “participante imanente” e não uma entidade externa. E assim, em função de tal imanência, o ouvinte em algum grau “tem efeito determinativo na obra desde dentro” (BAKHTIN, 1976 [1926], p. 14). Isso pode ser visto, por exemplo, quando o autor supõe qual será a reação do ouvinte e já dialoga com ela no interior do texto (ALVES FILHO, 2005).

Conforme esclarece Alves Filho (2005), no caso específico do jornalismo, não seria inadequado pensar em leitores-modelo, uma vez que é possível localizar capacidades e competências de leitura presumidas pelos articulistas. Entretanto, há outra noção de leitor que também se apresenta bastante relevante na esfera jornalística. Como os meios de comunicação preocupam-se de forma significativa com os leitores empíricos, na esfera jornalística adquire relevância o perfil (empírico) do leitor, que é caracterizado com base em pesquisas e sondagens sobre o perfil socioeconômico e os comportamentos das pessoas que efetivamente compram e leem jornais e revistas (ALVES FILHO, 2005). Compartilhando de uma perspectiva similar, Cunha (2008) esclarece que o discurso das mídias de informação caracteriza-se, assim, pela escolha de estratégias que visem a criar efeitos de sentido para influenciar o destinatário, seja este leitor, ouvinte ou telespectador, transformando-o em consumidor fiel do produto que comercializam. Sobre a construção da imagem de um leitor “idealizado” pela mídia, o pesquisador assinala que

(...) embora as mídias se valham de estratégias de captação e de persuasão do destinatário, elas não possuem garantias de que tais estratégias serão eficazes no seu trabalho de produzir os efeitos de sentido pretendidos. Isso porque as mídias

constroem seu discurso em função de um destinatário que acreditam ser adequado a suas intenções e não em função do destinatário real ou empírico. A distinção entre o destinatário imaginado pela instância de produção (as mídias) e o destinatário dito real ou empírico é importante e pode ser definida da seguinte forma: a instância de produção desconhece as condições de interpretação do destinatário real, porque ignora os conhecimentos de que dispõe, o grau de interesse que pode ter por uma notícia, etc. Por isso, a instância de produção se vale de instrumentos, como as sondagens e outros tipos de pesquisas, para obter um mínimo de segurança quanto a essas condições de interpretação. Com a imagem fornecida por esses instrumentos, a instância de produção constrói para si uma representação de destinatário ou um destinatário ideal, o qual constituirá uma referência para a produção do seu discurso. (CUNHA, 2008, p. 15)

A partir das análises efetuadas, foi possível verificar que o leitor-modelo dos artigos de opinião é concebido de uma maneira híbrida. Por um lado, ele é presumido a partir do perfil empírico de leitor de textos jornalísticos, visto, portanto, como um sujeito que apresenta alto grau de escolaridade, que é pertencente a uma elite cultural e que dispõe de elevado nível de letramento em relação aos gêneros da mídia de informação. Entretanto, por outro lado, esse leitor é imaginado como hierarquicamente inferior ao articulista, pois este presume que o seu interlocutor desconhece muitas informações, argumentações e análises que ele (articulista) elege para veicular em artigo.

Em virtude disso, levando em consideração os apontamentos de Cunha (2008), Alves Filho (2008) e Rodrigues (2005), nota-se que a relação dialógica instaurada nos exemplares dos artigos investigados caracteriza-se como predominantemente assimétrica, haja vista que o gênero artigo de opinião desenha uma relação dialógica entre alguém que está institucionalmente autorizado a emitir o seu ponto de vista (o autor), e alguém que, desprovido dessa chancela institucional, busca informação e análise dos acontecimentos sociais (o leitor). Vejamos alguns exemplos que ilustram os apontamentos aqui delineados.

(Exemplo 21)

Historicamente, houve resistência às mudanças no modo de produzir. Em 1811, surgiu na Inglaterra o movimento luddista, que pretendia, mediante a destruição de máquinas, restaurar empregos perdidos com a mecanização. Não se percebia que a nova forma de produzir elevava a produtividade. A economia crescia. Postos de trabalho surgiam crescentemente noutros lugares. (AJO 05 – RVJ – MAR./2015).

(Exemplo 22)

Discurso de ódio é aquele que, como ocorreu no caso, ofende determinado grupo social, bem como incentiva a agressão, a violência, a segregação em relação a ele. O ministro Celso de Mello bem pontuou, recentemente, os limites da liberdade de expressão e o discurso de ódio, como mostra sua fala a seguir: (...). (AJO 07 – UOL – ABR./2015).

(Exemplo 23)

E a educação? Quando maior o gasto, melhor, não? Uma análise mais detida sobre o Fies (Financiamento ao Ensino Superior), por exemplo, mostra que 80% dos recursos subsidiados se destinam a financiar estudantes que teriam condições de arcar com a mensalidade da faculdade. Na mesma linha, parece fazer pouco sentido que estudantes de famílias abastadas não paguem pelo ensino superior em universidades públicas. A USP estima que 30% de seus quase 90 mil alunos são oriundos de família de renda superior a 10 salários mínimos. . (AJO 18 – UOL – DEZ./2015).

Nos exemplos (21) e (22), nota-se que os articulistas inserem nos textos algumas informações “adicionais”, no sentido de contribuir com o universo enciclopédico dos leitores presumidos. O fragmento (21), extraído de um artigo de opinião que defende a aprovação da reforma trabalhista no Brasil e a ampla terceirização de serviços, ilustra claramente como o articulista lança mão de dados históricos para explicar o movimento luddista na Inglaterra e, com isso, fortalecer a sua análise e contribuir com a interpretação do leitor. Outro ponto merecedor de destaque encontra-se no exemplo (22), extraído de um artigo de opinião cuja temática recai sobre a liberdade de expressão no Brasil e os desdobramentos jurídicos dessa questão. Escrito por duas defensoras públicas, é possível perceber, em diferentes momentos do texto, como as autoras se esforçam para tornar as informações de natureza técnica palatáveis ao leitor. No excerto utilizado como exemplo, elas traçam uma definição relacionada ao discurso de ódio e, logo na sequência, convocam a voz do ministro do STF - Celso de Mello - para complementar a definição apresentada.

No exemplo (23) ocorre algo um pouco diferente. O articulista, economista-chefe do banco Santander, faz uma interpelação ao leitor por meio de pergunta retórica para, na verdade, desconstruir possíveis imaginários discursivos que tratam de forma incorreta a relação entre gastos e qualidade educacional. Para sustentar o comentário realizado, o articulista expõe, logo na sequência, uma informação elucidativa sobre a questão, contribuindo, assim, para o aumento de conhecimento de mundo do leitor. Na verdade, esses exemplos ilustram que há, nesse gênero, uma imposição ao leitor, *um* determinado ponto de vista é apresentado como o ponto de vista, como *a* verdade à qual o leitor deve se sentir compelido e, portanto, persuadido a aderir. A opinião do articulista, um interlocutor de elite, constitui-se como uma certa norma para os leitores. Afinal, a posição social da autoria mostra-se como um argumento para a plausibilidade do que é afirmado, com vistas, sobretudo, à legitimação da sua imagem de credibilidade. É, justamente nesses aspectos, que fica nítida a assimetria entre instância de produção (articulista) e instância de recepção

(leitor previsto). Em outras palavras, no diálogo com a figura do autor, o *status* que se reserva de forma esquemática para o leitor dos artigos de opinião é o de cidadão geralmente integrante da classe média (e média-alta), que busca nos articulistas a interpretação, a avaliação e a análise esclarecedora dos fatos atuais e polêmicos que acontecem na sociedade.

Feitas essas considerações, é importante registrar, conforme defende Cunha (2012), que, em virtude da natureza polêmica dos fatos a comentar, propiciando a manifestação de opiniões divergentes, mas igualmente esclarecidas em diferentes veículos, a relação assimétrica entre autor e leitor não garante a adesão deste às proposições defendidas no artigo de opinião. A incerteza quanto ao efeito alcançado junto ao leitor é o aspecto responsável pela visada marcadamente argumentativa desse gênero. Embora a credibilidade do autor esteja pressuposta e não precise ser construída por meio de sua performance discursiva, o autor não pode se limitar a simplesmente explicitar o seu ponto de vista. Mais do que isso, o autor precisa buscar modificar a visão de mundo do leitor, convencendo-o da consistência de suas opiniões (CUNHA, 2012). Esses aspectos estão diretamente relacionados às múltiplas estratégias colocadas em cena pelos articulistas na construção dos seus textos. Essas estratégias relacionadas à organização retórica dos textos, aos mecanismos de conexão argumentativa, aos processos de coesão nominal e aos procedimentos de apropriação e de gerenciamento de vozes nos artigos de opinião constituem o objeto de análise da terceira parte deste trabalho de investigação, a qual diz respeito à dimensão verbal dos artigos.

PARTE III:

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E

ANÁLISE DA DIMENSÃO VERBAL DE

ARTIGOS JORNALÍSTICOS NA

MÍDIA BRASILEIRA

3. A DIMENSÃO VERBAL DOS ARTIGOS DE OPINIÃO

A terceira parte deste trabalho de pesquisa concentra-se na investigação de diferentes recursos relacionados à dimensão verbal do gênero *artigo jornalístico de opinião*. Assim, com vistas a identificar as estratégias colocadas em funcionamento pela instância de produção dos artigos para fazer valer o seu projeto de dizer, procuramos, nesta etapa da pesquisa, analisar categorias relacionadas à infraestrutura geral dos textos, no intuito de descrever as unidades retóricas que caracterizam os exemplares do gênero investigado, além de apresentarmos um estudo relacionado aos mecanismos de textualização (conexão argumentativa e coesão nominal) e aos mecanismos enunciativos (instauração e gerenciamento de vozes na materialidade dos textos).

É importante destacar que as análises realizadas são de natureza qualitativa, com base nas ocorrências mais frequentes observadas no *corpus* examinado. Além disso, encontram-se fundamentadas em categorias provenientes da Sociorretórica (SWALES, 1990), do ISD (BRONCKART, 1999), dos estudos da argumentação (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958]), da Linguística Textual (APOTHÉLOZ & REICHLER-BÉGUELIN, 1995; KOCH, 2005, 2006; MARCUSCHI, 2004, 2008) e de concepções enunciativo-discursivas (BAKHTIN, 1997 [1979]), BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 1995 [1929]), MAINGUENEAU, 2005). Esse arcabouço, de natureza teórica, encontra-se exposto de forma gradativa ao longo das análises empreendidas.

3.1 OS GÊNEROS NA ABORDAGEM SOCIORRETÓRICA DE JOHN SWALES

A noção de gênero proposta por Swales, a partir de sua obra *Genre analysis - English in academic and research settings* (1990), é resultado do entrelaçamento de tradições de vários campos de estudo: o folclore, os estudos literários, a linguística e a retórica.²⁶ Assim,

²⁶ Para mais detalhes sobre os campos de estudo que influenciaram a obra de Swales, ver Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 19-21).

inspirado nessas quatro áreas do conhecimento e levando em consideração uma perspectiva didática, o autor propõe a seguinte conceituação de gênero:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos em que os membros da comunidade discursiva²⁷ compartilham o mesmo conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva e dessa forma passam a constituir o fundamento do gênero. Esse fundamento modela a estrutura esquemática do discurso e influencia e limita a escolha de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. (SWALES, 1990, p. 58)

Nessa definição, o autor privilegia o propósito comunicativo como critério definidor de um gênero, partindo da ideia fundamental de que os gêneros têm a função de realizar um ou mais objetivos. Sobre esse aspecto, Dell'Isola (2009) postula que esses objetivos podem ou não estar claramente manifestos, e, portanto, os propósitos comunicativos dos gêneros nem sempre são identificáveis. Sobre essa questão, pesquisas posteriores (BHATIA, 2004) têm evidenciado que a identificação do(s) propósito(s) comunicativo(s) de um gênero é um processo bem mais complexo do que se pensava anteriormente, pois, apesar de um gênero realizar um propósito reconhecido, ele pode ser explorado para fins privados ou organizacionais (BHATIA, 2004, p. 25).

Em relação ao caráter múltiplo do propósito comunicativo, Swales revê sua posição e, com Askehave, em 2001, passa a defender que o propósito comunicativo não deve ser considerado característica predominante, mas um critério privilegiado na identificação do gênero. Assim, os autores afirmam que a análise de um gênero consiste, cada vez mais, na investigação do texto no contexto, num ciclo de pesquisa que envolve análise, descrição, interpretação e explicação, em contraste com análises tradicionais que consideram apenas aspectos textuais. (ASKEHAVE; SWALES, 2001). Dessa forma, a identificação do propósito

²⁷ As noções de gênero e de comunidade discursiva estão estreitamente relacionadas na obra de Swales (1990). Conforme o autor, o conceito de comunidade discursiva diz respeito a um grupo que utiliza a língua em contextos específicos, atuando em torno de um conjunto de objetivos comuns, de acordo com convenções pré-estabelecidas entre seus membros. Nesse sentido, conforme esclarece Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009), fica evidente que os gêneros pertencem a comunidades discursivas e não a indivíduos.

comunicativo, apesar de complexa e carregada de incertezas, constitui-se num ponto de fechamento ou “recompensa” no ciclo de investigação sobre um gênero. Em outros termos, o propósito comunicativo passa a ser visto como um elemento dinâmico inserido num processo social mais abrangente, o qual sofre modificações segundo a especificidade da comunidade discursiva e segundo as mudanças sociais que nele provocam alterações.

Ainda no tocante às considerações propostas por Swales (1990), esse autor propõe um modelo de análise de gêneros, o qual é conhecido na literatura linguística como modelo *CARS (Creating a Research Space)*²⁸, parte do princípio de que é possível reconhecer a organização retórica do gênero²⁹ a partir da distribuição das informações no texto. Nessa perspectiva, cabe ao analista a tarefa de identificar quais informações são recorrentes e como estão distribuídas nos exemplares do gênero em estudo, a fim de descrever uma organização retórica relativamente convencional.

A percepção de Swales (1990) sobre uma organização retórica recorrente em gêneros textuais se deu a partir do exame de 48 (quarenta e oito) exemplares de artigos de pesquisa em várias áreas do conhecimento (ciências físicas e biológicas, ciências sociais e linguística), e posteriormente, sua pesquisa foi estendida com a análise de 110 (cento e dez) introduções de artigos de pesquisa. Sua análise levou à constatação de que as introduções de tais artigos guardavam notáveis semelhanças na forma como organizavam a informação. Essa constatação levou Swales (1990) à criação do modelo *CARS*, o qual leva em consideração dois níveis de informação: os movimentos (*moves*) e os passos (*steps*). Os movimentos são mais abrangentes e constituem blocos discursivos obrigatórios, organizados com base na função retórica a ser desempenhada. Esses movimentos podem ser divididos em passos, entre opcionais e obrigatórios, os quais revelam como as informações são distribuídas em introduções de artigos de pesquisa. Para ilustrar essas considerações, apresentamos, a seguir, o modelo *CARS* desenvolvido por Swales (1990), compreendendo três movimentos (*moves*) e onze passos (*steps*), com a possibilidade dos passos marcada por “e/ou” à direita

²⁸ Conforme Hemais e Biasi-Rodrigues (2007), em Língua Portuguesa, a denominação conferida ao modelo *CARS* pode ser traduzida como “Criando um Espaço de Pesquisa”.

²⁹ A concepção de organização retórica que se utiliza é a postulada por Swales (1990). De modo geral, essa organização diz respeito à distribuição de informações em textos de um determinado gênero com finalidades específicas, previamente pensadas pelos produtores do gênero, visando a alcançar determinados propósitos.

de cada passo opcional e com o reforço retórico indicado por setas em sentido decrescente a cada movimento.

QUADRO 05:
Modelo *CARS* (*Create a Research Space*)

MOVIMENTO 1: ESTABELEECER O TERRITÓRIO			↓
Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa	e/ou		Diminuindo o esforço retórico
Passo 2 – Fazer generalização/ões quanto ao tópico	e/ou		
Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)			
MOVIMENTO 2: ESTABELEECER O NICHU			↓
Passo 1A – Contra-argumentar	Ou		Enfraquecendo os possíveis questionamentos
Passo 1B – Indicar lacuna/s no conhecimento	Ou		
Passo 1C – Provocar questionamento	Ou		
Passo 1D – Continuar a tradição			
MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICHU			↓
Passo 1A – Delinear os objetivos	Ou		Explicitando o trabalho
Passo 1B – Apresentar a pesquisa			
Passo 2 – Apresentar os principais resultados			
Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo			

Fonte: Swales (1990, p. 141). Tradução de Hemais e Biasi-Rodrigues (2007, p. 120-121).

Para um breve entendimento do modelo acima, Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009) esclarecem que as informações são distribuídas pelo texto de acordo com o gênero, preenchendo, portanto, um esquema de organização que é praticado e reconhecido pelos seus usuários. Essa organização, enfatizam os autores, tem uma funcionalidade retórica que se sustenta nos propósitos comunicativos de cada gênero. No modelo *CARS*, o movimento 1 “estabelecer o território” pode se realizar em três passos. No passo 1, ao escrever a introdução de um artigo de pesquisa, o autor chama a atenção da comunidade discursiva para uma área de pesquisa significativa e bem estabelecida; no passo 2, toma uma posição neutra e faz declarações generalizadas sobre conhecimento ou prática corrente; no passo 3, faz referência aos pesquisadores que atuaram na área anteriormente e relata o conhecimento até então já estabelecido.

O movimento 2, caracterizado por “estabelecer o nicho”, apresenta um passo que, segundo Swales (1990), é o mais prototípico – o passo 1B, entre as quatro opções que

compõem o movimento. Nesse passo, o autor da introdução de um artigo de pesquisa indica uma lacuna a ser preenchida na área de conhecimento escolhida e realça algumas limitações que foram detectadas em pesquisas anteriores.

O terceiro movimento tem a função de “ocupar o nicho” estabelecido no movimento 2, isto é, ocupar um espaço de pesquisa determinado. O passo 1 é considerado obrigatório, uma vez que é regularmente preenchido na opção A, em que o pesquisador expõe o principal objetivo ou os objetivos da sua pesquisa ou, então, na opção B, em que descreve as suas principais características. Os passos seguintes (2 e 3) são menos frequentes que os dois anteriores e são, portanto, opcionais. No passo 2, o pesquisador apresenta os principais resultados e, no passo 3, ele indica a estrutura do artigo de pesquisa. De acordo com Swales (1990, p. 161), “uma opção final na introdução é indicar em vários graus de detalhes a estrutura do artigo de pesquisa – e ocasionalmente o conteúdo dessa estrutura”.

Assim, observa-se que são os conjuntos de movimentos e passos que, emoldurados pelo movimento retórico, constituem blocos textuais de informações que irão caracterizar a estrutura interna de um determinado gênero. Esses “blocos de informações” apresentam uma orientação uniforme e uma função explicitamente definida, não exigindo, portanto, a realização de todos os passos. Nesse sentido, é que se pode dizer que um movimento guarda alguns traços de semelhança com um “bloco” de texto, constituído por uma ou mais sentenças. Esse movimento realiza uma função comunicativa específica e, ao lado de outros movimentos, compõe a totalidade da estrutura informacional que deve constar no texto, a fim de que este possa ser reconhecido socialmente como um exemplar de determinado gênero. Dito de outro modo, cada movimento representa um estágio no desenvolvimento da estrutura total da informação veiculada nos textos.

Com relação aos passos, Motta-Roth e Hendges (1996, p. 60) os definem como “estratégias constitutivas mais específicas que se combinam para construir a informação que perpassa o movimento”. Vale ressaltar que cada movimento pode ser realizado por um ou mais passos, opcionais ou obrigatórios.

Alguns analistas brasileiros já testaram o modelo *CARS* em diferentes gêneros, tais como: Motta-Roth (2002) e Araújo (2009) em resenhas de livros acadêmicos; Motta-Roth e Hendges (1996) em resumos de artigos de pesquisa em três diferentes áreas do conhecimento; Biasi-Rodrigues (1998) em resumos de dissertação de mestrado; Bezerra (2001) em estudo comparativo da organização retórica de resenhas produzidas por

escritores proficientes e iniciantes; Simoni e Bonini (2003) com pesquisa envolvendo o estudo do gênero carta-consulta em textos jornalísticos e Coelho (2009) na análise de introduções do artigo de pesquisa da prova de inglês do teste ANPAD em um contexto de ensino instrumental.

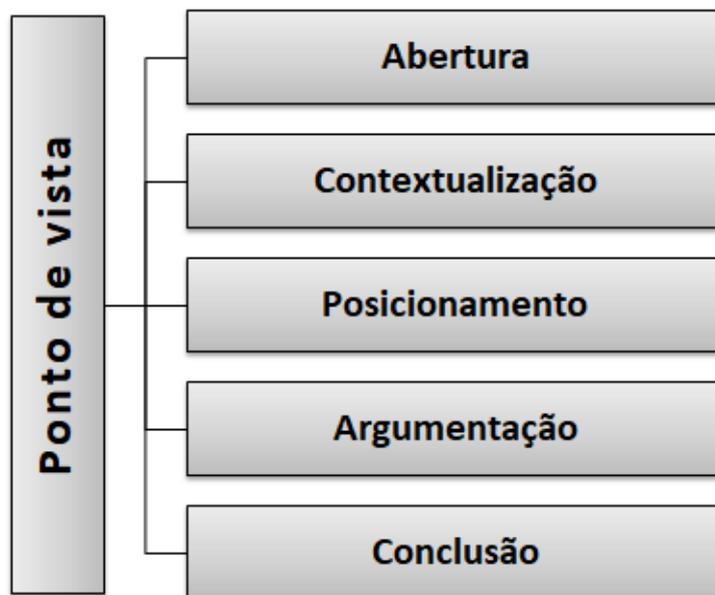
Em nosso trabalho também utilizamos, com algumas adaptações, o modelo *CARS*. Esse modelo teórico serviu como ponto de partida para investigarmos a organização retórica dos artigos jornalísticos que constituem o *corpus I* desta pesquisa. Na sequência, apresentamos os resultados da análise empreendida no tocante à configuração composicional dos textos examinados.

3.2 A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DOS ARTIGOS DE OPINIÃO

Com base na abordagem de Swales (1990), foram apontadas as unidades retóricas³⁰ que constituem a dimensão composicional (escrita) do gênero artigo de opinião, tomando como material de investigação os textos que compõem o *corpus I* desta pesquisa. Optou-se por não especificar essas unidades em passos retóricos, mas em apresentá-las de acordo com as diferentes formas em que se apresentaram a partir dos dados analisados.

Assim, para a análise da organização retórica dos artigos de opinião, procedeu-se à investigação da distribuição das informações em cada um 18 (dezoito) exemplares do gênero. Portanto, usando como ponto de partida a abordagem de Swales (1990), descrita no capítulo 02 desta pesquisa, foi possível identificar a presença de 06 (seis) unidades retóricas, com base nas evidências mais significativas encontradas no *corpus*. Essas unidades serão detalhadas e exemplificadas a seguir.

³⁰ Neste trabalho, a expressão “unidade retórica” está sendo usada para designar as unidades de conteúdo informacional que se fazem presentes na estrutura hierárquica dos artigos de opinião investigados. Essa terminologia foi também utilizada por BIASI-RODRIGUES na análise da organização retórica de resumos de dissertação de mestrado de diferentes áreas do conhecimento. (BIASI-RODRIGUES, 1998).

FIGURA 02: organização retórica de artigos de opinião³¹

3.2.1 A UNIDADE RETÓRICA ABERTURA

Assim como ocorre em textos pertencentes aos mais diversos gêneros que circulam socialmente, a parte introdutória de um artigo de opinião revela grande importância, haja vista que a sua leitura acaba determinando o tipo de envolvimento que a instância de recepção (público leitor) poderá ter em relação ao texto. Nesse sentido, uma abertura que desperte o interesse para a análise a ser desenvolvida favorece a aceitação do caminho argumentativo que será proposto pelo autor.

Além de estabelecer o primeiro contato com o leitor, a abertura dos artigos também cumpre outra função fundamental para os exemplares desse gênero: indica o

³¹ Na organização retórica proposta, a sinalização da opinião dos articulistas seria examinada na unidade denominada “ponto de vista”. No entanto, a análise dos dados mostrou que, embora existam alguns trechos em que a subjetividade do articulista se manifeste de forma mais categórica, ainda assim a construção de pontos de vista, de comentários, de apreciações e de avaliações perpassa toda a materialidade textual dos artigos de opinião. Em razão disso, optamos por não focalizar esses índices valorativos numa unidade retórica específica, mas na totalidade dos textos. Isso será apresentado, mais adiante, nas análises relacionadas aos argumentos colocados em cena pelos articulistas, no emprego de expressões nominais anafóricas, no uso de operadores argumentativos e emprego dos mecanismos de natureza enunciativa. O conjunto dessas análises mostrará, de forma mais completa, como se dá a construção do ponto de vista no gênero investigado.

percurso analítico escolhido pelo/a articulista para tratar do tema abordado. Em outros termos, pode-se dizer que as diferentes formas de abertura encontradas nos exemplos analisados constituem um recurso com o qual o articulista, para captar o leitor e mantê-lo no processo da leitura, lança uma “isca”, intrigando-o a respeito da relevância dos acontecimentos sociais que motivaram o seu surgimento e que, por esse motivo, carecem de análise e de avaliação.

Em geral, foi possível observar que a unidade retórica denominada de “abertura” localiza-se nos primeiros parágrafos dos artigos e tem como objetivo central capturar a atenção do leitor e despertar o seu interesse pela leitura completa do texto. Em nossa análise, verificamos que essa unidade esteve presente em 100% dos artigos examinados. Embora todas as aberturas identificadas correspondam à definição geral proposta, durante a análise foi possível perceber a existência de especificidades que permitiu a proposição de uma tipologia de aberturas, a qual, à medida que ia sendo elaborada, se mostrava bastante útil para a compreensão das novas ocorrências que surgiam. Após a análise, chegou-se a uma tipologia formada por seis tipos de aberturas, conforme evidenciam os exemplos a seguir.

a) Apresentação de um problema em discussão na sociedade.

Por meio dessa estratégia, o articulista procura apresentar ao leitor um assunto relevante e de natureza polêmica presente na sociedade e que, em função disso, divide opiniões e desperta a atenção dos meios de comunicação.

(Exemplo 24)

“Os *extraordinários* fatos que nas últimas semanas vêm se desenrolando diante dos nossos olhos *estupefatos*, a série de denúncias logo comprovadas de corrupção em órgãos estatais e partidos políticos, deixam-nos alertas: **o que fizemos? Como permitimos que tudo isso chegasse a esse ponto — que nos parece quase sem volta —, exigindo terra arrasada para começar a construir, do erro, uma nova nação?**” - (AJO 03 – RVJ – FEV./2015).

A abertura presente no excerto (24) trata do imbróglio político no país durante o ano de 2015, o qual não contava somente com atos de corrupção e de lavagem de dinheiro em empresas privadas, mas também com denúncias de envolvimento de partidos políticos e

instituições do poder público. Para iniciar seu texto, a articulista Lya Luft apresenta o problema em circulação na sociedade e dialoga com os leitores. Nota-se o uso de adjetivações axiológicas (*extraordinários fatos, olhos estupefatos*) com vistas, sobretudo, a apresentar a gravidade do problema a ser discutido no artigo. Além disso, é importante ressaltar o uso das formas verbais e dos pronomes na primeira pessoa no plural, fato que evidencia, segundo a autora, um problema de natureza social e, portanto, coletiva.

(Exemplo 25)

A violência assusta a todos os brasileiros, independentemente de condição social, econômica ou faixa etária. Não importa onde moramos nem o que fazemos. A insegurança é parte do nosso cotidiano e todos nós buscamos o direito de viver sem medo. (AJO 06 – FSP – ABR./2015)

É possível perceber, no trecho apresentado em (25), uma estratégia similar à apresentada no exemplo anterior. Aqui também o articulista usa a primeira pessoa do plural, já na abertura do artigo, a fim de apresentar o problema da violência como algo vivido por toda a sociedade (articulista + leitores). Nesse sentido, o autor parte de um assunto de maior dimensão (a violência) para, somente ao longo do texto, delimitar o tema a ser tratado: a redução da maioria penal. Dessa forma, é relevante destacar que o uso de um problema/assunto mais genérico, já na abertura, pode provocar no leitor um interesse pela leitura do texto, uma vez que se cria uma curiosidade sobre que aspecto específico da temática em questão será problematizado pelo articulista.

b) Ancoragem do tema a um fato situado na área de atuação do articulista

Nesse tipo de abertura, o leitor é levado a participar de uma interação comunicativa assimétrica com o autor do artigo, uma vez que o articulista assume o *status* de autoridade na área em que atua e é desse lugar social e discursivo que ele apresenta o horizonte temático do artigo. Em outros termos, o articulista mostra-se, já na abertura, como uma figura de prestígio no espaço social, cujo saber é endossado e validado pela instituição (econômica, política, jornalística, industrial, acadêmica, jurídica) que representa (Cf. Rodrigues, 2005).

(Exemplo 26)

Nem melhor, nem pior: a economia brasileira deverá seguir no mesmo compasso atual ao menos até o último bimestre do ano. **O boletim *Focus*, do Banco Central, divulgado em 12 de janeiro, mostra que, com exceção da taxa de inflação, situada um pouco abaixo da margem superior da meta inflacionária, os demais indicadores, inclusive o PIB, não são favoráveis.** (AJO 02 – UOL – JAN./2015)

A abertura presente no exemplo (26) é parte de um artigo de opinião cujo autor, Abram Szajman, é visto como figura de autoridade no assunto a ser discutido, haja vista que ocupa o cargo de presidente da Fecomercio/SP (Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado de São Paulo). Para abrir o seu texto, o articulista apresenta uma constatação de partida, afirmando que a economia brasileira, em 2015, não passaria por modificações bruscas. Na sequência, ele ancora o seu discurso em um dado de pesquisa (a divulgação de um boletim por parte do Banco Central do Brasil). Essa estratégia (de trazer um fato situado em sua área de atuação) funciona como uma estratégia de credibilidade do articulista e configura-se, ao mesmo tempo, como um processo de captação do leitor, com vistas a instigá-lo à leitura completa do texto, momento em que poderá “desfrutar” das análises apresentadas por uma autoridade no assunto.

(Exemplo 27)

Semana passada, o deputado Jair Bolsonaro foi condenado a pagar uma indenização por ofensas homofóbicas. Recentemente, também foi obtida uma decisão judicial contra o político Levy Fidelix, em Ação Civil Pública ajuizada pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, por meio do Núcleo de Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito. (AJO 07 – UOL – ABR./2015)

O excerto presente em (27) ilustra claramente a ancoragem do tema a um fato da área de atuação das articulistas, uma vez que se trata de um episódio que envolve a esfera jurídica, e as autoras do artigo de opinião são defensoras públicas e coordenadoras do Núcleo de Combate à discriminação, Racismo e Preconceito da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. A abertura faz referência às ações movidas contra os políticos Levy Fidelix e Jair Bolsonaro em função de declarações homofóbicas e preconceituosas. Nessa abertura, pode-se perceber que as articulistas escolheram dois fatos (exemplos) com vistas a despertar o interesse do leitorado. Sendo figuras públicas e “polêmicas”, o fato envolvendo a vida desses dois personagens da cena política brasileira funciona como uma espécie de “isca” capaz de atrair a atenção dos leitores.

c) Apresentação de uma descrição narrativa para a introdução do assunto

Nesse tipo de abertura, o articulista descreve um fato ou conta uma pequena história para efetuar a introdução do tema. Esse procedimento discursivo se assemelha à comparação e revela a intenção de reforçar uma verdade ou de produzi-la. Revela-se, portanto, como uma espécie de convite ao leitor. Ainda que mantenha semelhanças com a comparação, as descrições narrativas apresentam suas particularidades, servindo, já de início, para o desenvolvimento de um raciocínio dito por analogia e, com isso, produzir no leitor um efeito de exemplificação.

(Exemplo 28)

Sou um apaixonado por esporte desde a infância. Além de praticar diferentes modalidades, tive ao longo da vida a oportunidade de apoiar a prática esportiva no Brasil. Fiz isso buscando as melhores referências em países que tratam essa atividade como uma ferramenta para o desenvolvimento do ser humano, por meio de programas contínuos e de longo prazo, de incentivo às categorias de base até a atletas de alto rendimento. Sempre acreditei também que o esporte é essencial para estimular a adoção de uma série de valores, como disciplina, determinação e trabalho em equipe, além de ser o responsável por gerar nossos grandes ídolos nacionais, que se tornam exemplo e fonte de inspiração para as novas gerações, como Ayrton Senna, Gustavo Kuerten, o Guga, Neymar e, mais recentemente, o surfista Gabriel Medina. (AJO 01 – FSP – JAN./2015).

A abertura presente no exceto (28) sinaliza a apresentação de um trecho narrativo para a introdução do assunto, uma vez que o articulista relata sua experiência de vida em relação à prática esportiva para, ao longo do texto, discutir os problemas de cunho político que afetam os esportes no Brasil. Ao iniciar o texto relatando a vivência que teve como esportista, o articulista busca conduzir o leitor em direção a um melhor entendimento daquilo que o esporte pode trazer. Além de narrar parte da sua história positiva com o esporte, o autor do artigo de opinião associa a sua narrativa à história de grandes nomes no esporte (como Ayrton Senna e Neymar), estratégia de exemplificação que busca captar o interesse do leitor para a temática colocada em cena.

(Exemplo 29)

Há alguns dias, recebi pelas redes sociais a imagem de uma Bíblia aberta com um revólver em cima. Fiquei estarelecido porque a postagem trazia a logomarca de um deputado federal e usava um versículo do livro de Êxodo para justificar o projeto que aumenta de seis para nove o número de armas por cidadão e o número de munições de 50 por ano para 50 por mês. (AJO 08 – FSP – MAI./2015).

O episódio que ilustra a ocorrência (29) apresenta, assim como no exemplo anterior, uma abertura em que o articulista apropria-se de uma descrição narrativa de cunho pessoal para dar início ao seu texto. A situação relatada se relaciona diretamente ao tema, uma vez que o artigo de opinião versa sobre o uso inadequado do discurso bíblico. Ao descrever a situação em primeira pessoa, relatando o fato de ter recebido a imagem de uma Bíblia (acompanhada de um revólver), o articulista coloca em funcionamento a estratégia de captação. Nesse sentido, nota-se que ele (autor) opera no terreno do inusitado, o que pode despertar a atenção do leitor para a temática a ser desenvolvida no texto.

d) Apresentação do assunto por meio de uma declaração inicial

Nesse tipo, foram agrupadas as aberturas em que o articulista inicia o seu texto por meio de uma declaração inicial, em que se afirma ou se nega algo já de saída, com vistas a captar a atenção do leitor e prepará-lo para os desdobramentos da declaração realizada.

(Exemplo 30)

A terceirização é mais um avanço na maneira de produzir e organizar as empresas e o mercado de mão de obra que tem caracterizado o sistema capitalista ao longo dos séculos. Nesse processo, um terceiro (geralmente uma empresa) é contratado para fazer parte de um bem ou realizar serviços específicos. Trata-se de nova etapa da divisão do trabalho, que é a separação da atividade econômica em crescente número de tarefas. Émile Durkheim criou a expressão ao discutir a evolução social, mas foi Adam Smith quem primeiro percebeu sua importância econômica. Para ele, a divisão do trabalho constituía elemento-chave para a prosperidade, pois é um meio para produzir de forma mais eficiente e barata. (AJO 05 – RVJ – MAR./2015)

No exemplo (30), nota-se a presença de uma declaração inicial em que o articulista demonstra sua opinião por meio do emprego da expressão “mais um avanço”, ou seja, ele considera que existem processos avançados e, dentre esses processos, inclui-se a questão da terceirização do trabalho no Brasil. Em seguida, para dar sustentação ao conteúdo

pressuposto na declaração inicial, o articulista apresenta uma definição. Por fim, para uma ampliação da abertura, o autor do artigo faz alusão a dois personagens históricos de grande relevância para o tema do trabalho: Émile Durkheim e Adam Smith. Nesse sentido, nota-se que houve também uma recorrência à estratégia da alusão histórica, recurso expressivo que não só contribui para despertar a curiosidade do leitor como também preparar o terreno para o desenvolvimento do tema.

(Exemplo 31)

Uma das crenças mais resistentes do pensamento que imagina a si próprio como o mais moderno, democrático e popular do Brasil é a lenda da inocência dos criminosos pobres. Por essa maneira de ver as coisas, um crime não é um crime se o autor nasceu no lado errado da vida, cresceu dentro da miséria e não conheceu os suportes básicos de uma família regular, de uma escola capaz de tirá-lo da ignorância e do convívio com gente de bem. (AJO 09 – RVJ – JUN./2015)

O excerto (31) pertence a um artigo de opinião que tem como tema central o fato de a violência ser ou não associada a questões de classe social. Nele, o articulista faz uma declaração inicial na qual já é afirmada ser uma crença a inocência de criminosos pobres. Em seguida, ampliando e fornecendo mais informações a respeito de tal lenda, o autor, num movimento de contra argumentação, lança mão preceitos básicos para ser um cidadão de bem, em um tom irônico, para explicar o pensamento democrático moderno de que pobre não é criminoso e que a culpa é da sociedade.

(Exemplo 32)

O conjunto dos dados científicos sobre o clima indica claramente que o processo de aquecimento global é uma realidade. As medidas da razão isotópica de carbono demonstram que a queima de combustíveis fósseis, utilizados para atender à nossa crescente demanda por energia e consumo, é a maior responsável pelo aumento das concentrações de CO₂ na atmosfera. (AJO 04 - UOL - FEV./2015).

No exemplo (32), o articulista apresenta uma declaração inicial a respeito do processo de aquecimento global. Além disso, ele emprega, de acordo com Bronckart (2003), uma modalização lógica usando o advérbio “claramente”, mecanismo que marca o seu ponto de vista quanto à declaração. Dando continuidade à análise do excerto, pode-se perceber que o uso do exemplo sobre a queima de combustíveis fósseis age como uma prova cabal de que declaração inicial é dada como verdade inquestionável por parte do leitor.

(Exemplo 33)

A partir do século XVIII, consolidaram-se os conceitos de democracia e a prática de sua implementação. Em essência, trata-se de fazer com que as decisões políticas reflitam a vontade coletiva, por meio da representação de todos. (AJO 11 – RVJ – JUL./2015).

A abertura exemplificada pelo excerto acima (33) faz parte de um artigo de opinião em que o articulista discute as mazelas que a democracia ainda enfrenta em relação à representatividade. O texto tem início a partir de uma declaração situada na linha do tempo, fazendo uma clara referência ao século XVIII, momento em que se consolidaram os conceitos de democracia e a prática de sua implementação. Para o leitor, essa informação torna-se importante, uma vez que esse resgate histórico traz à tona não só o conhecimento do autor do artigo em relação ao assunto, mas também oferece subsídios para que o leitor trace um paralelo entre o que mudou em termos de governabilidade exercida pelo povo ou para o povo.

3.2.2 A UNIDADE RETÓRICA *CONTEXTUALIZAÇÃO*

A unidade retórica denominada *contextualização*, nos artigos de opinião analisados, caracteriza-se por apresentar informações, dados e conhecimentos relacionados ao tema abordado ou, ainda, por desenvolver uma problematização, momento em que o articulista expõe informações favoráveis e/ou contrárias ao assunto discutido, na busca da captação do leitor e na tentativa de levá-lo a compartilhar do seu universo de crenças, opiniões e ideologias. A leitura dessa unidade retórica, além de situar o leitor no assunto, pode motivar perguntas do tipo: Como?, Por quê?, Como assim?, perguntas que são respondidas no desenvolvimento da exposição de ideias e da argumentação instaurada nos artigos de opinião.

Na verdade, pode-se dizer que a contextualização é uma forma de chamar a atenção do leitor para o que ele vai ler, ou, ainda mais, é já uma “preparação de terreno” para a tese central a ser defendida pela instância de produção do artigo. A título de comparação, pode-se dizer que, no discurso jornalístico voltado para a informação (como nas notícias, por exemplo), essa unidade retórica estaria presente na seção *background*, a qual se se

caracteriza, conforme aponta van Dijk (1992) por apresentar ao leitor informações que complementam o relato jornalístico e que, geralmente, dizem respeito ao contexto, às circunstâncias, aos fatos históricos e aos eventos que antecedem à notícia propriamente dita.

No entanto, como a finalidade discursiva do artigo de opinião não se orienta especificamente para a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas para a sua apreciação, tais eventos acabam se configurando como ferramenta de atualização do leitor, a partir dos quais, muitas vezes, o articulista constrói o seu acento de valor, mostrando não só do que trata o texto, mas também que questionamentos podem ser levantados acerca do assunto em apreço. Os dados analisados mostraram que a unidade retórica de contextualização geralmente situa-se na parte de introdução dos artigos, podendo ocupar mais de um parágrafo do texto. Os exemplos a seguir, em negrito, evidenciam como essa unidade retórica se materializa em alguns exemplares do gênero investigado, revelando, ainda, a sua funcionalidade.

a) Apresentação de informações prévias e apontamento de ideias favoráveis e/ou contrárias ao tema

A contextualização recebe esse nome porque é o espaço que o articulista tem para apresentar ao leitor informações relacionadas ao tema, mas que não se constitui, propriamente, argumento da tese. O conteúdo dessa unidade apresenta ao leitor maiores detalhes sobre o que será abordado no artigo de opinião. Além disso, esse processo tem como objetivo aliar um fato/pesquisa/dado de natureza informacional a uma visão de natureza mais subjetiva do tema, questões controversas e polêmicas de relevância social, criadas em torno de acontecimentos que foram notícia. É um modo de o leitor identificar as bases do que foi desenvolvido no artigo. Em outros termos, trata-se do momento em que o articulista sintoniza o leitor em relação à questão polêmica a ser abordada no texto e já sinaliza seu ponto de vista. Vejamos outros exemplos,

Exemplo (34)

Mas, infelizmente, no Brasil, o esporte tem sido deixado em segundo plano. Aqui não há um sistema de integração nacional, tampouco de políticas públicas de sucesso.

Por outro lado, o que temos visto é um trabalho louvável de verdadeiros mecenas do esporte. Um exemplo que sempre me inspirou é o de Antônio Carlos de Almeida Braga, o Braguinha, que fez do vôlei referência nacional, além de ter ajudado muito no crescimento da Fórmula 1 e do tênis. O problema é que a política esportiva de um país não pode depender apenas de iniciativas individuais para crescer. Elas podem ser efetivas, mas não garantem um legado para as modalidades. (AJO 01 – FSP – JAN./2015)

Exemplo (35)

Nem melhor, nem pior: a economia brasileira deverá seguir no mesmo compasso atual ao menos até o último bimestre do ano. *O boletim Focus, do Banco Central, divulgado em 12 de janeiro, mostra que, com exceção da taxa de inflação, situada um pouco abaixo da margem superior da meta inflacionária, os demais indicadores, inclusive o PIB, não são favoráveis. Mas mostra também que os dados desfavoráveis não evidenciam a iminência de um desajuste na economia maior do que o vivido no último ano, ano e meio. Soa como se o respeitado documento semanal do BC confirmasse o que disse com franqueza, ainda no mês de dezembro, Joaquim Levy, ministro da Fazenda: em 2015 não haverá crescimento nem a queda da inflação; mas ajustes, controle de gastos e racionalização das contas públicas.* São propostas sensatas que, se cumpridas, devolverão confiança a consumidores, empresários e investidores, pavimentando o terreno para uma futura retomada do crescimento. (AJO 02 – UOL – JAN./2015)

Exemplo (36)

Uma das crenças mais resistentes do pensamento que imagina a si próprio como o mais moderno, democrático e popular do Brasil é a lenda da inocência dos criminosos pobres. Por essa maneira de ver as coisas, um crime não é um crime se o autor nasceu no lado errado da vida, cresceu dentro da miséria e não conheceu os suportes básicos de uma família regular, de uma escola capaz de tirá-lo da ignorância e do convívio com gente de bem. De acordo com as fábulas sociais atualmente em vigência, pessoas assim não tiveram a oportunidade de ser cidadãos decentes - e por isso ficam dispensadas de ser cidadãos decentes. Ninguém as ajudou; ninguém lhes deu o que faltou em sua vida. Como compensação por esse azar, devem ser autorizadas a cometer delitos - ou, no mínimo, considera-se que não é justo responsabilizá-las pelos atos que praticaram, por piores que sejam. Na verdade, segundo a teoria socialmente virtuosa, não existem criminosos neste país quando se trata de roubo, latrocínio, sequestro e outras ações de violência extrema - a menos que tenham sido cometidos por cidadãos com patrimônio e renda superiores a determinado nível. E de quem seria, nos demais casos, a responsabilidade? Essa é fácil: "a culpa é da sociedade".

Toda essa conversa é bem cansativa quando se sabe perfeitamente, desde que Moisés anunciou os Dez Mandamentos, que certas práticas são um mal em si mesmas, e ponto-final; não apareceu nas sociedades humanas, de lá para cá, nenhuma novidade capaz de mudar esse entendimento fundamental. (AJO 09 – RVJ – JUN./2015) M

Nos exemplos (34), (35) e (36), pode-se perceber que os articulistas, apesar de discutirem temas distintos, mesclam trechos informacionais a outros de natureza subjetiva. Em outras palavras, trata-se do ponto em que a contextualização/problematização

concatena o fato/dado/pesquisa a assertivas e /ou ideias, opinião, interpretação, pontos de vista gerais dos autores do artigo de opinião.

Em (34), o excerto é parte de um texto que trata dos investimentos no esporte e como a nomeação de pessoas (in) competentes influencia em uma relação lógica de causa e efeito na qual, de acordo com a manipulação de informações de cunho real feita pelo articulista: a indicação de pessoas inaptas à pasta do ministério dos esportes leva esse setor social a segundo plano, ou seja, deixa de ser algo importante para ser algo de pouca relevância. O uso de um operador argumentativo de cunho adversativo (Por outro lado) retoma a ideia inicial de inexistência de políticas públicas, todavia traz, logo em seguida, exemplos reais de pessoas que são referência nos esportes. O trecho negrito que constitui o último período é, como se pode observar, um conceito mais abstrato daquilo que foi ilustrado/figurado, no exemplo. Em outras palavras, o autor apresenta um dado real e a partir dele tece suas considerações conduzindo o leitor à adesão daquela informação argumentativa como se tal interpretação fosse a verdade.

O exemplo (35), assim como no fragmento anterior, apresenta um processo similar ao do trecho analisado anteriormente. Há nele uma manipulação de informações, fatos e fala de autoridade os quais são dados como a expressão da verdade com o objetivo precípuo de pavimentar o caminho argumentativo ao ponto de vista do articulista o qual alega que, apesar de não haver crescimento no país e ainda ocorrerem cortes, ainda existe uma perspectiva positiva para a economia brasileira.

Já no exemplo (36), a temática é relacionada à crença popular de que a criminalidade não é uma questão de classe social. O articulista defende a ideia de que tanto pobres quanto ricos devem ter uma equidade legal para pagar por seus crimes. Com a intenção de persuadir o leitor, já na contextualização/problematização, o autor do artigo afirma que a crença de que o pobre não deve ser responsabilizado pelos crimes, mas sim a sociedade como um todo, não passa de uma “fábula social”. Para dar continuidade ao processo de contextualização/problematização, são empregados exemplos, explicações e máximas populares acompanhadas de expressões, em tom irônico, como teoria socialmente virtuosa, fato que acaba por conduzir o leitor à adesão da tese de que o caráter independe da classe social.

Vejamos, a seguir, mais três exemplos que ilustram a ocorrência da unidade retórica de contextualização no *corpus I*.

(Exemplo 37)

O conjunto dos dados científicos sobre o clima indica claramente que o processo de aquecimento global é uma realidade. As medidas da razão isotópica de carbono demonstram que a queima de combustíveis fósseis, utilizados para atender à nossa crescente demanda por energia e consumo, é a maior responsável pelo aumento das concentrações de CO² na atmosfera.

Eventos extremos parecem atestar o novo cenário climático com o qual teremos que conviver: alternância de períodos chuvosos intensos com episódios de seca; o surgimento de surtos de doenças que têm insetos como vetores em áreas temperadas; ocorrência de ciclones onde nunca os houve. (AJO 04 – UOL – FEV./2015)

(Exemplo 38)

Os protestos de junho de 2013 colocaram a cidade no centro dos debates. Demandas até então isoladas, tais como a mobilidade, a fruição dos espaços públicos e a especulação imobiliária, passaram a ser compreendidos como parte de eixo comum: o direito à cidade.

A partir dessa síntese, a discussão ganhou qualidade. Ainda que suas bases sejam precárias, porque a compreensão das pessoas sobre o assunto é superficial, o ponto de partida foi definido de maneira mais preciso. *Pouca dúvida resta sobre a importância de áreas verdes para enfrentar as ilhas de calor, sobre os riscos provocados pela impermeabilização do solo e sobre a necessidade de tirar o protagonismo do automóvel.* Ocorre que tudo isso tem um preço, mas ninguém parece estar disposto a pagá-lo. Não adianta esperar. Financiar todas as demandas coletivas que recaem sobre o ideário de cidades justas, democráticas e sustentáveis é o desafio. (AJO 10 – UOL – JUL./2015) M

(Exemplo 39)

Os deputados constituintes, em 1988, incluíram a maioria penal na Carta Magna como cláusula pétrea, parte do conceito de proteção à infância e à juventude. A inscrição na Constituição pretendeu preservar direitos aos jovens, independentemente de eventuais maiorias na opinião pública, como a que se vê diante do atual debate sobre o tema. É um compromisso que só pode ser desfeito pelo poder constituinte originário.

A Câmara dos Deputados, por isso, erra ao admitir a tramitação de uma Proposta de Emenda à Constituição com esse conteúdo. (AJO 06 – FSP – ABR./2015) M

Nos exemplos (37), (38) e (39), os excertos também são partes constituintes de artigos de opinião que, apesar de tratarem de temáticas e autores diferentes, utilizam-se de uma contextualização baseada na articulação entre fatos/evidências/dados da realidade e a interpretação dada a eles pelos articulistas.

Em (37), as autoras defendem o ponto de vista de que, mesmo que se saiba da necessidade de reduzir a emissão de gás carbônico na atmosfera, os seres humanos ainda são resistentes às fontes de energia sustentável. Retomando o que foi dito anteriormente por meio de uma anáfora nominal definida (o novo cenário climático), as articulistas citam os eventos que serão deflagrados em consequência da não conscientização, momento em que

são postos em cena a chuva, a seca, os desastres naturais e a epidemia de insetos. Nesse sentido, a manipulação desses exemplos acaba por levar o leitor à adesão da tese defendida de que os seres humanos não querem pagar o preço da sustentabilidade.

O exemplo (38), trecho de um artigo de opinião que versa sobre as obrigações da população sobre o bem-estar social, já é iniciado com um fato verídico (os protestos de 2013) e seus desdobramentos. Para apresentar os fatos/acontecimentos/dados, de modo persuasivo, o articulista mobiliza exemplos que são comuns a quaisquer cidadãos que habitam em grandes cidades, como a importância de áreas verdes e o problema da impermeabilização do solo. Nesse sentido, percebe-se uma articulação entre a ideia de direito à cidade e à de demandas coletivas.

Já no exemplo (39), em que o articulista se posiciona contra a redução da maioria penal, o autor do artigo lança mão de um fato irrefutável como exemplo, nesse caso inclusão de idade mínima na Constituição brasileira, para, logo em seguida, contrapor a decisão da câmara dos deputados de se incluir no texto da magna Carta a redução da maioria penal.

3.2.3 A UNIDADE RETÓRICA *POSICIONAMENTO*

Trata-se de uma afirmação feita pela instância de produção do artigo sobre a verdade de algum fenômeno, seguida da análise de seus termos essenciais, que se contrapõe, explícita ou implicitamente, a uma outra concepção sobre o mesmo fenômeno.

Pode-se dizer que essa unidade retórica indica uma conclusão inicial ou parcial do problema colocado em discussão. Nos artigos de opinião analisados, esse movimento aparece de forma explícita na maioria dos casos. A ocorrência da tese central na forma subentendida foi pouco frequente. Nos artigos em que isso ocorreu, foi possível inferir a tese central a partir de um ou mais pontos de vista da instância de produção do artigo. Seguem exemplos que ilustram essa unidade retórica:

(Exemplo 40)

“Compete com esse modelo a democracia direta, ou participativa, na qual muitas resoluções são tomadas diretamente pelos eleitores. E o povo decidindo, sem intermediários. O conceito é atraente, mas as armadilhas espreitam. Pesquisa patrocinada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) mostrou que, se o

povo decidisse como distribuir o orçamento público, o país pararia em poucas semanas. Ninguém se lembra de deixar dinheiro para pagar a polícia, manter os esgotos ou tampar os buracos. Daí que a participação não é viável senão a conta-gotas, com um plebiscito aqui, um referendun ali e só um pedacinho do dinheiro alocado por orçamentos participativos. **Mas os reais escolhos não estão aí, e sim no mau uso da democracia direta, em situações em que ela destrói a essência do princípio democrático de que todos serão representados.**” (AJO 11 – RVJ – JUL./2015)

No excerto do exemplo (40), parte de um artigo de opinião que versa sobre a os problemas relacionados à representatividade democrática, o autor defende a tese de que somente a participação popular não é suficiente para se ter uma democracia representativa. Para construir seu texto, antes de fazer sua proposição, o articulista cuida de pavimentar o caminho para o leitor com informações e fatos relacionados ao tema. Nesse sentido, o autor do artigo mobiliza as evidências para, em seguida, introduzir sua proposição, a qual é antecedida pelo operador argumentativo *mas*. Esse mecanismo prenuncia que os problemas citados anteriormente, em relação à democracia, são de menor dimensão do que aqueles que ainda serão anunciados pelo autor do artigo.

(Exemplo 41)

O Brasil é um dos únicos países da América do Sul que ainda criminaliza o consumo de drogas. Se o STF seguir o recente voto dado pelo ministro Gilmar Mendes poderemos deixar de ser um dos países mais atrasados da região em matéria de legislação de drogas e aceitar que usuário não é caso de polícia. Não seria o Congresso o espaço mais apropriado para este debate? Não. **O que está em jogo é o respeito à Constituição. Tribunais constitucionais de vários países já decidiram que o Estado não pode criminalizar alguém pela decisão de ingerir uma substância. Cabe proibir ou regular, mas não utilizar o direito penal para lidar com o caso.** (AJO 12 – FSP – AGO./2015)

O exemplo (41) é o excerto de um artigo de opinião em que se discute a descriminalização das drogas no Brasil. Nele, o articulista explicita sua posição sobre o tema posto em discussão e demonstra uma discordância relativa a posição do país em ainda criminalizar o consumo de drogas. Para expor sua tese, o autor do artigo lança mão de informações como o país ainda ser um dos poucos da América do Sul que criminaliza o uso e, além disso, expõe a opinião de um ministro sobre sermos atrasados quanto a esta pauta. Na sequência, inicia-se a proposição da tese, elaborada pelo autor, de que cabe ao Estado proibir ou regular, e, novamente como no exemplo anterior, utiliza-se um articulador de

natureza adversativa com o objetivo de lançar sua oposição ao que foi abordado sobre a criminalização do usuário de drogas.

(Exemplo 42)

O período de desenvolvimento de uma droga, que contempla desde a sua descoberta até o uso na clínica, variava entre 15 e 20 anos. Hoje, em muitos casos, esse período já caiu pela metade. Com isso, muitos pacientes já podem se beneficiar dessas novas drogas em estudos clínicos antes de sua aprovação. Mas esse cenário não se repete no Brasil. **A morosidade na aprovação de estudos inviabiliza que o país participe de pesquisas que dariam acesso aos pacientes a tratamentos que poderiam permitir a cura, maior sobrevida ou qualidade de vida.** (AJO 13 – FSP – SET./2015)

O trecho que constitui o exemplo (42) faz parte de um artigo de opinião cujo tema se relaciona à burocracia nas aprovações de pesquisas clínicas. Com o propósito de informar e também atrair o leitor para a adesão à sua tese, os articulistas revelam em anos a duração média das pesquisas e o quanto a redução desse tempo pode ajudar os indivíduos doentes. Depois de expor essas informações, os autores do artigo de opinião fazem uma oposição negativa em relação a essa demora no Brasil e já declaram sua tese por meio de uma asserção assentada no terreno da constatação de que os embates burocráticos lentificam as pesquisas e, por isso, muitas pessoas doentes deixam de ser amparadas.

Exemplo (43)

A figura do "bandido" como a encarnação do mal, do bode expiatório, é altamente nociva para a coletividade. Afinal, quem define quem é "bandido" e, assim, merece morrer? Nessa lógica, entregamos essa decisão aos justiceiros do Flamengo que acorrentaram suposto assaltante, nu, à um poste. Ou paralisamos, coniventes, diante das chacinas de Barueri e Osasco, que vitimaram 18 pessoas em poucas horas. Eram todos bandidos? Segundo quem? E mesmo se as vítimas tivessem passagens criminais, não tinham também o direito à defesa, à presunção de inocência?

Ainda que a pesquisa mostre que o enraizamento desse pensamento não encontra refúgio em um grupo etário ou uma classe social específica, é preciso lembrar que a violência no Brasil possui sim um grupo de vítimas preferencial: jovens, pretos e habitantes das periferias das grandes cidades, alvo este que mesmo as balas perdidas insistem em encontrar. (AJO 15 – UOL – OUT./2015)

O exemplo (43) é parte de um artigo de opinião que discorre sobre os grupos nos quais incide a maior taxa de violência no Brasil. Com o objetivo de persuadir o leitor a favor do seu ponto de vista, o articulista retoma dados já apresentados na contextualização do artigo e, logo em seguida, no parágrafo em que se encontra a tese, ele abre sua proposição com um articulador concessivo, artifício que garante, ao

articulista, uma ressalva dentro de uma regra. Em outras palavras, evita a presença de generalizações sobre os dados anteriores. Dessa forma, a tese advém de uma proposição prévia, já sinalizada no contexto, à qual é refutada com contraposição do autor: a de que existe sim um grupo alvo para violência no Brasil.

3.2.4 A UNIDADE RETÓRICA ARGUMENTAÇÃO

A unidade retórica intitulada *argumentação* recebe esse nome porque é o principal espaço que tem o articulista para convencer o leitor. Os argumentos utilizados pela instância de produção dos artigos podem ser apresentados de diversas formas, tais como: fatos, exemplos, citações, dados estatísticos, dentre outras possibilidades. No decorrer das análises, foi possível observar que, por ser o espaço do convencimento e de apresentação de razões que fundamentam determinado ponto de vista, essa unidade mostrou-se como a mais extensa nos artigos analisados. Nela, em geral, os articulistas apresentam os argumentos selecionados a favor da tese defendida, expondo, para isso, opiniões de autoridades, exemplos concretos, dados estatísticos, entre várias outras possibilidades verificados no *corpus I*. Para uma melhor fundamentação das análises realizadas em relação aos argumentos colocados em cena pelos articulistas, achamos viável apresentar algumas considerações sobre a argumentação, tomando como base os estudos da nova retórica de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005).

Para esses autores, o ato de argumentar é uma ação que tende a modificar um estado de coisas pré-existentes e que um raciocínio argumentativo pode convencer sem ser exposto por cálculos, pode ser rigoroso sem ser científico. Assim, ao formularem a nova retórica, definem a argumentação como o “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas para seu assentimento” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p. 05). Além disso, ao abordarem a proposição filosófica da complexidade dos objetos do conhecimento humano, esses autores afirmam que a argumentação está fundada nessa complexidade, constituindo-se, portanto, uma forma mais coerente de abordarmos qualquer objeto/situação de natureza complexa.

Essa abordagem da argumentação ganha força com a publicação do livro intitulado *Tratado da Argumentação: a nova retórica*, de Perelman & Olbrechts-Tyteca, no ano de 1958. O termo “Nova Retórica”, segundo os próprios autores, significa “uma ruptura com uma concepção da razão e do raciocínio, oriunda de Descartes” (2005 [1958]), isto é, uma reapresentação da retórica sob influência dos paradigmas clássicos, de sorte a conferir-lhe um caráter bastante distinto daquele impresso pelo racionalismo cartesiano, a saber, o caráter apodíctico (necessário e evidente), uma vez que, segundo o próprio Perelman, (2005 [1958]) “não se delibera quando a solução é necessária e não se argumenta contra a evidência”.

A fim de delinear sua concepção de retórica, esses autores traçam uma oposição entre demonstração e argumentação, através da construção de um paralelo entre raciocínio dialético e raciocínio analítico. Enquanto a demonstração é elaborada a partir da noção de cálculo, não permitindo a existência de mais de uma conclusão, a argumentação possibilita o arrolamento de uma série de argumentos e de fundamentações contrários ou favoráveis a uma única tese. Nessa perspectiva, na argumentação não há o lugar da certeza, antes, ela dá abertura ao diálogo, ao debate, ao arazoamento. Para a ocorrência da argumentação, é fundamental que haja pessoas interessadas na discussão, que queiram convencer e que estejam dispostas a ouvir.

Em Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]), outro aspecto fundamental que distingue sua Teoria da Argumentação da Lógica Formal é a questão da adesão do auditório. Segundo esses estudiosos: “é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve”. Para isso, faz-se necessária a utilização de uma linguagem comum, pois “toda argumentação visa à adesão dos espíritos, e por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958]).

É importante destacar que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]) conservam a concepção de auditório da retórica clássica, definida como um grupo de pessoas a quem se deseja convencer ou persuadir. Os autores consideram três tipos de auditórios: *auditório universal*, constituído de toda a humanidade; *auditório particular*, formado por um conjunto de pessoas ou por um único interlocutor; e *auditório constituído pelo próprio sujeito* (deliberação consigo mesmo), quando ele delibera as razões de seus atos, empenhando em consolidá-las perante si mesmo. Cabe ao auditório o papel principal na determinação da qualidade da argumentação, de acordo com o comportamento dos oradores. O ponto de

partida para desenvolver a argumentação pressupõe um acordo prévio com o auditório. Esse acordo estabelece e formula os conteúdos das premissas, que organizarão o raciocínio persuasivo, servindo de fundamento para a construção da argumentação.

O acordo prévio, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]), baseia-se em *fatos*, sendo que fatos são argumentos que todos podem verificar. Os fatos são suportes possíveis ou prováveis e a adesão, diante deles, será, para o orador, uma reação subjetiva a algo que se impõe como *verdade* para aquele grupo, num mesmo contexto discursivo.

A argumentação necessita, portanto, de uma adesão, uma ação de um orador sobre um indivíduo, ou melhor, sobre um auditório. Para que essa adesão aconteça, o orador deve conhecer as teses e valores do auditório, pois eles constituem o ponto de partida do discurso. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]), no entanto, ressaltam que o auditório não se caracteriza com os valores em si, mas com a sua *hierarquia*, de acordo com fatores culturais, históricos e ideológicos. As *hierarquias de valores* são mais importantes que os valores em si para a estrutura da argumentação, uma vez que a maior parte dos valores é comum a um grande número de auditórios.

A argumentação torna-se eficiente nessa perspectiva, uma vez que a adesão do auditório às ideias e proposições do orador se efetivará por meio do que os autores chamam de acordos, isto é, aquilo que supostamente já é admitido pelo auditório, seja ele universal ou particular (especializado). Esses autores classificam os tipos de objetos de acordo em duas grandes categorias: objetos do real (fatos, verdades, presunções), com pretensão à validade universal, e objetos do preferível (valores, hierarquias, lugares) relacionados a auditórios particulares.

Nessa linha de reflexão, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]) apresentam os *esquemas argumentativos* que também podem ser considerados *lugares da argumentação*, devido processos de *ligação* e *dissociação*, as chamadas *técnicas argumentativas*. O processo de ligação consiste em argumentos que aproximam elementos distintos, entre os quais se estabelece uma solidariedade que, além de estruturá-los, valoriza-os positiva ou negativamente um pelo outro. Os procedimentos de dissociação, por sua vez, são técnicas de ruptura que visam separar elementos considerados como fornecedores de uma totalidade. As duas técnicas são complementares e sempre operam em conjunto. Fazem parte do processo de ligação os esquemas argumentativos baseados em *argumentos quase*

lógicos, argumentos baseados na estrutura do real e ligações que fundamentam a estrutura do real.

Os argumentos quase-lógicos são comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos. Estão ligados ao domínio do pensável, do que pode ser pensado e do que deve ser pensado. O orador procura demonstrar que a tese de adesão inicial, com a qual o auditório concordou previamente, é compatível ou incompatível com a tese principal. A expressão “quase-lógico” ressalta que as compatibilidades e incompatibilidades não dependem somente da lógica e dos aspectos puramente formais, mas também da natureza das coisas e das interpretações humanas. Nesse grupo, formado por diferentes técnicas, incluem-se os argumentos fundados no princípio da identidade, a argumentação por definição, por reciprocidade, por transitividade, a regra de justiça e os argumentos de comparação.

Os argumentos baseados na estrutura do real tendem a estabelecer uma solidariedade entre os juízos admitidos e outros que se quer defender, não se apoiando na lógica, mas na experiência. Os argumentos desse tipo estão ligados a pontos de vista e não a descrições objetivas da realidade, ou seja, referem-se ao existente, ao que é real e àquilo que não é admissível como fazendo parte da realidade. O real é algo que o auditório admite como existente, já que há auditórios que consideram reais entidades que são irreais para outros auditórios. Nesse grupo, encontram-se argumentos como a implicação, a concessão, a causalidade, os fatos, os argumentos de coexistência, as ligações de sucessão, os fins e os meios e, ainda, os argumentos de autoridade.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]) denominam de ligações que fundamentam a estrutura do real o terceiro grupo de técnicas argumentativas. Essas ligações utilizam o exemplo, o modelo/antimodelo, a analogia e a metáfora para chegar a uma determinada conclusão. Tais argumentos fazem a ligação com as associações anteriormente estabelecidas, trazendo uma visão coerente da realidade, de acordo com a tese defendida pelo orador. Eles permitem, entre outras coisas, a adesão a uma regra conhecida por meio do exemplo, ou ainda, encontrar e provar uma verdade graças a uma semelhança de relações.

Os procedimentos de dissociação consistem em dissociar noções em pares hierarquizados como aparência/realidade, meio/fim, individual/universal, etc. O par por excelência, como denomina Reboul (2004), é a dissociação por aparência e realidade. A

aparência tem um caráter equívoco e corresponde ao imediato, ao que se apresenta em primeiro lugar. É possível que ela seja conforme o objeto ou se confunda com ele, mas é possível também que ela nos induza ao erro a seu respeito. A aparência é uma manifestação do real. Contudo, onde se vê a realidade, surgem duas situações, a aparente e a verdadeira.

A realidade só é entendida em relação à aparência. Além disso, ela fornece um critério, uma norma que permite distinguir o que é válido do que não é, entre os aspectos da aparência. Essa regra possibilita hierarquizar os múltiplos aspectos e qualificar de ilusórios, de errôneos, de aparentes aqueles que não se apresentam conforme a regra fornecida pelo real. Assim, em tudo que aparentemente era uno, o argumento de dissociação insere uma dualidade, criando um par hierarquizado.

Na conclusão do *Tratado da Argumentação*, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]) expressam a sua tentativa de combater o menosprezo à retórica, depois dos estudos de Descartes, dos lógicos e teóricos do conhecimento. A Nova Retórica teve o objetivo de fornecer uma comunicação humana no campo da ação, concebendo a argumentação como um ato que tende a modificar um estado preexistente de coisas. Essa sistematização feita pelos autores fundamenta-se na necessidade de produzir um estudo mais detalhado e aprofundado sobre a argumentação e apresenta ganhos incontestes para a análise de textos e discursos, mas não esgota nem encerra o assunto, deixando sempre aberta a porta de interrogação do objeto de estudo.

A partir das contribuições dessa perspectiva teórica, foram selecionadas algumas das técnicas argumentativas mais empregadas nos artigos de opinião investigados neste trabalho. Os dados mostraram que os articulistas lançam mão de argumentos quase-lógicos, de argumentos baseados na estrutura do real e de argumentos que fundamentam a estrutura do real, como propõem os estudos da Nova Retórica de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]). Os exemplos apresentados a seguir ilustram, a partir de uma análise qualitativa, os principais tipos de argumentos presentes nos artigos de opinião.

(Exemplo 44)

Nesse compasso, os agentes econômicos tateiam a meia-marcha enquanto aguardam novas e efetivas ações das autoridades. Setores e segmentos produtivos reveem suas estratégias e formulam táticas de sobrevivência em uma economia de baixa performance cujos ajustes, ainda que bem intencionados, serão mais pesados para uns do que para outros. **O comércio varejista paulista acredita que venderá mais 1,2% em 2015, ante retração de 2% em 2014. Não será um crescimento uniforme, entretanto, pois as regiões de maior concentração demográfica e diversificação continuarão a**

perder vendas, como ocorreu no ano passado, enquanto o faturamento real continuará crescendo, no interior. (AJO 02 – UOL – JAN./2015).

O excerto acima (44) faz parte de um artigo de opinião em que o articulista (orador) tece comentários a respeito da situação econômica do país, alegando que a economia brasileira não passaria por mudanças substanciais no ano de 2015. Para discorrer sobre a temática, o articulista sinaliza, por meio da personificação, um prognóstico realizado pelo comércio varejista do estado de São Paulo, o qual projeta um crescimento superior a 1,2% nas vendas de 2015 em relação ao período anterior. Nesse sentido, nota-se o emprego de um argumento de presunção, o qual, segundo Perelman e Tyteca (2005), direciona o leitor (auditório) a acreditar naquilo que é enunciado pelo orador. Logo em seguida, o articulista apresenta um argumento de valoração, assentado no domínio da quantidade, haja vista que, segundo ele, do ponto de vista percentual, o crescimento econômico almejado não será uniforme. Essas estratégias evidenciam uma análise realizada pelo economista (autor do artigo) e estão a serviço da tese defendida no texto, qual seja, a de que a economia brasileira não sofrerá mudanças substanciais no ano de 2015.

(Exemplo 45)

Faltaria espaço nesta página se fossem elencados os absurdos legislativos nascidos da leitura obtusa do Velho Testamento. Associar trechos da Bíblia fora de contexto a posturas policialescas, moralismo e populismo é das receitas mais antigas para causar tragédias. **Nós, cristãos protestantes, vítimas históricas dessa prática, temos a responsabilidade de não permitir que isso seja feito em nosso nome e de forma tão insistente que começa a gerar estigmatização. Cria-se um estereótipo tão pesado que já vi questionarem, por exemplo, se evangélicos têm capacidade de atuar na defesa dos direitos humanos e civis, como se fosse possível negar a história de cristãos como William Wilberforce, Martin Luther King e Desmond Tutu. São histórias humanas de luta, mas não de vingança, jamais de violência gratuita ou de ódio.** Pela ética do Sermão da Montanha, são infelizes os justiceiros e os vingadores. (AJO 08 – FSP – MAI./2015).

O exemplo (45) faz parte de um artigo de opinião no qual se defende a tese de que a associação de trechos da bíblia de forma descontextualizada a situações da vida atual é uma receita antiga para causar tragédias. Para tratar do tema, o articulista (evangélico) apresenta um confronto entre duas ideias. Por um lado, a dúvida existente entre parte da sociedade civil quanto à capacidade de cidadãos evangélicos atuarem na defesa de direitos humanos. De outro, o exemplo de líderes históricos que agiram a favor de tais direitos em épocas

passadas. Nessa perspectiva, nota-se um uso da técnica argumentativa da confrontação. Conforme esclarece Emediato (2007, p. 174), os argumentos fundados em uma confrontação podem ser empregados para contrapor uma “pessoa, um ato ou o que se espera dela”. Assim, levando em conta o artigo de opinião, pode-se perceber que o articulista expõe o estereótipo que se tem criado em relação aos evangélicos para, em seguida, confrontar essa ideia estigmatizada à imagem de ícones religiosos como William Wilberforce, Martin Luther King e Desmond Tutu, com o objetivo de direcionar a opinião do leitor, levando-o à construção de uma imagem positiva sobre os cristãos protestantes.

(Exemplo 46)

Vítima direta dessa lógica, o cidadão brasileiro sofre com o medo de ser vítima deste tiroteio. **Segundo pesquisa recente, também do Datafolha, em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 81% dos brasileiros tem medo de ser assassinado, 91% teme sofrer violência por parte de criminosos e entre 53% e 62% têm receio de sofrer violência policial.** Ou seja, ao mesmo tempo em que metade da população brasileira acredita que "bandido bom é o bandido morto", um número maior de pessoas receia ser confundido com "bandido". (AJO 15 – UOL – OUT./2015)

O exemplo (46) é parte de um artigo de opinião em que o articulista, já no título, lança uma pergunta (Somos todos bandidos?), a qual aponta para o tema do artigo que versa sobre a violência e como ela afeta a sociedade brasileira. Para conduzir a sequência, (tanto temática quanto argumentativa), o autor lança mão de uma técnica argumentativa introduzida por um enunciado em que ele afirma que o brasileiro é vítima da lógica bélica instaurada no país. Objetivando a adesão do leitor, o uso de fatos e/ou dados de pesquisa de opinião se fundamenta na estrutura do real, de acordo com Abreu (2004, p. 58), em que não há somente uma descrição objetiva. Nesse sentido, os números e porcentagens estão à disposição para serem usados de acordo ou não com o ponto de vista que se quer defender. Dessa forma, torna-se importante que se percebam as manipulações de dados estatísticos, uma vez que tais dados, tomados como parte da realidade, praticamente coagem o leitor à adesão da tese, que, nesse caso, trata-se da opinião dos pesquisados de que “bandido bom é bandido morto”. No entanto, a maioria dos entrevistados tem medo de serem confundidos, por agentes do estado, com criminosos.

(Exemplo 47)

Foi o caso da americana Ford, a pioneira na linha de montagem de automóveis. A empresa operava um complexo industrial integrado em Dearborn, Michigan, às margens do Rio Rouge, o qual foi concluído em 1928. O complexo ocupava 1,5 quilômetro quadrado, empregando mais de 100 000 trabalhadores. Ali havia porto e unidade de geração de energia. Produziam-se aço, autopeças e pneus necessários à manufatura de automóveis. A Ford tentou até mesmo extrair a borracha na Amazônia brasileira. (AJO 05 – RVJ – MAR./2015).

(Exemplo 48)

Hoje, há mercado para tudo e para a terceirização. Vigora a lógica da integração horizontal. **A Apple é um bom exemplo.** A empresa terceirizou o iPhone na Alemanha, no Japão e na Coreia do Sul. A montagem é feita na China. Na sede, trabalham designers, advogados e gerentes financeiros que cuidam do projeto e da comercialização do celular. Com a elevação da produtividade, o preço cai, a demanda e a produção crescem e a renda aumenta. No fim, todos, trabalhadores, empresários e consumidores, ganham. (AJO 05 – RVJ – MAR./2015).

Os excertos (47) e (48) estão inseridos em um artigo de opinião que traz à tona a questão da terceirização no Brasil, e como essa forma de organização do trabalho pode contribuir para o avanço na produção e na organização de empresas. No fragmento (47) o articulista apresenta como exemplo o modo de organização da empresa Ford que produzia a maioria dos artefatos para montagem de carros. Já o exemplo (48) demonstra como a terceirização contribuiu para o crescimento da empresa Apple. De acordo com Wachowicz (2010, p. 117) a exemplificação é usada “na argumentação para que uma regra seja construída ou fundamentada”. Neste sentido, percebe-se que a utilização dos dois exemplos (Ford e Apple) como forma argumentativa busca sair de casos particulares para comprovar a tese do autor de como a terceirização ajudará tanto empresas quanto funcionários.

(Exemplo 49)

Pode até haver chefes que, em qualquer escalão, não percebam a corrupção entre seus funcionários, se for um breve episódio; mas, se se prolongar por um pouco de tempo que seja, **denota grave incompetência de parte dos mandantes. Se souberem e fecharem os olhos permitindo que os crimes continuem, porque “afinal no Brasil é assim, sempre foi assim, e assim é por toda parte”, serão pelo menos cúmplices, ainda que não metam a mão pessoalmente no dinheiro** (que neste caso se acumula em milhões e bilhões). (AJO 03 – RVJ – FEV./2015).

(Exemplo 50)

Dinheiro que faz uma desesperada falta em todos os aspectos tão carentes do país de que os responsáveis não cuidaram, ocupados em conseguir mais poder. **A roubalheira é ainda mais repulsiva, pois não se trata de roubar o não essencial, mas de tirar do prato dos pobres a comida, o dinheiro do remédio, os livros, mesas e cadeiras da escola, instrumentos e pessoal de hospitais e postos de saúde, possibilidade de tráfego aos caminhões que transportam alimento e bens de consumo, funcionamento ou mera manutenção das imensas engrenagens deste pobre país, que agora podemos chamar de “pobre” nos dois sentidos, material e moral.** (AJO 03 – RVJ – FEV./2015).

(Exemplo 51)

(Todos) de certa forma permitimos que acontecesse o que agora nos horroriza, ao menos a (nós) que acordamos, ou sempre denunciemos, nós que nos preocupamos tardiamente ou que já havia um bom tempo balançávamos a cabeça prenunciando os dias de hoje. “Virão tempos sombrios”, dizíamos uns aos outros: pois chegaram. Uma inflação descontrolada, uma população assustada e a cada dia mais empobrecida, endividada e desatendida, autoridades confusas e desnorteadas, algumas tentando salvar o que pode ser salvo e corrigir o que pode ser corrigido, delineiam uma boa temporada de sofrimento para quase todos nós. (AJO 03 – RVJ – FEV./2015)

Os fragmentos de texto (49), (50) e (51) foram extraídos de um artigo de opinião publicado na revista Veja, o qual trata da corrupção instaurada em órgãos estatais e partidos políticos brasileiros. Nesse texto, a articulista Lya Luft expõe alguns fatos atuais relacionados ao tema e, já no primeiro parágrafo, conclama a sociedade brasileira a refletir sobre a questão.

No exemplo (49), observa-se o emprego de um argumento de valoração, assentado no domínio da ética, haja vista que, segundo a escritora, a existência de chefes coniventes com situações de corrupção é algo que denota incompetência, caracterizando tais líderes como cúmplices e partícipes do processo de desvirtuamento do dinheiro público.

No trecho (50), a articulista se coloca como porta-voz da sociedade brasileira e avalia negativamente os fatos. Essa estratégia tenciona chamar a atenção da instância de recepção, numa busca de convencimento do leitor em relação ao ponto de vista defendido no texto, qual seja, o de uma forte indignação quanto à “roubalheira” que perpassa os órgãos públicos. Nota-se, mais uma vez, o emprego da técnica da valoração, pois a construção do posicionamento da autora ancora-se no terreno dos princípios morais, o que fortalece a sua argumentação frente aos interlocutores, que, dificilmente, manifestariam discordância em relação a essas premissas.

Por fim, no excerto (51), observa-se o emprego do argumento de valoração seguido de uma enumeração de acontecimentos negativos. Para atingir o seu objetivo persuasivo, a

articulista elabora a construção discursiva de duas instâncias sociais relacionadas ao tema do artigo. A primeira instância, formada por toda a população brasileira, é predicada como negligente, uma vez que permitiu a ocorrência da corrupção e pouco fez para solucionar o problema. A segunda instância, que inclui a articulista, é constituída por um grupo de cidadãos preocupados com os rumos do país. Isso fica evidente no trecho “(...) ao menos a nós que acordamos, ou sempre denunciemos, nós que nos preocupamos tardiamente ou que já havia um bom tempo balançávamos a cabeça prenunciando os dias de hoje”.

Nesse fragmento, além do emprego das formas verbais na primeira pessoa do plural, observa-se o uso explícito do pronome “nós”. Esse recurso não se refere ao simples plural do pronome “eu”, mas a uma ampliação do quadro de locutores (eu + eles), o que releva uma incorporação dos leitores da revista *Veja* ao discurso da articulista. A estratégia argumentativa da valoração, nesse caso, ocorre por meio de uma voz coletiva. Ao discurso da articulista, soma-se a voz dos leitores da revista, estrategicamente alçados ao cargo de “defensores da ética” e, portanto, contrários à nefasta corrupção instaurada no cenário político.

Ainda no exemplo (51), nota-se uma enumeração de problemas resultantes da corrupção: “inflação descontrolada”, “população assustada, empobrecida, endividada e desatendida”, além da existência de autoridades “confusas e desnorteadas”. Esses problemas são adjetivados/avaliados não somente sob o ponto de vista da escritora, mas também por meio das crenças e ideologias dos leitores da revista.

(Exemplo 52)

Reduzir a maioria penal é colocar o Brasil na contramão do mundo. Fará com que o país rompa tratados internacionais, como a Convenção sobre Direitos da Criança da ONU (Organização das Nações Unidas), ratificada em 1990. **Cerca de 70% dos países têm 18 anos como idade penal mínima. E essa é a realidade, sobretudo, nos países que têm democracias maduras e tradição na defesa dos direitos humanos. Países como a Alemanha e a Espanha, que reduziram a maioria penal, diante da não diminuição da violência, recuaram de suas decisões.** (AJO 06 – FSP – ABR./2015)

O exemplo (52) é um trecho de um artigo de opinião em que o autor elucida a complexidade de se lidar com violência e defende que soluções simplistas são falsas e ineficientes. Na delimitação temática, o articulista apresenta argumentos para defender o ponto de vista de que a redução da maioria penal não resolverá os problemas relacionados à violência no país. A argumentação parte inicialmente de um dado não muito

preciso, o qual é introduzido pela expressão “cerca de”, o que sinaliza para um argumento científico, mesmo que não haja a fonte para a porcentagem citada no trecho. Mas o que fica mais evidente é a utilização de exemplos como Alemanha e Espanha, uma vez que esses países “recuaram de suas decisões”. Desse modo, a argumentação por exemplificação torna-se eficaz, pois os países citados são democráticos e apresentam-se, segundo a opinião do articulista, como lugares em que os direitos humanos são respeitados.

(Exemplo 53)

A situação atual da economia brasileira é produto da insistência do governo em uma política de estímulo ao consumo que teve papel importante para mitigar os impactos da crise mundial de 2008 e 2009, mas cuja duração foi além do necessário. Daí a demora em reconhecer os problemas conjunturais da economia. Como consequência, a correção de rumo exigirá remédios mais amargos, tais como a alta dos juros, cortes de gastos essenciais, cruéis aumentos de impostos, impacto negativo sobre o nível de emprego.

Em (53), fragmento extraído de um artigo de opinião que tem como título “Correção de rumo da economia exige remédios amargos”, o articulista apresenta inicialmente uma consequência relacionada à situação da economia brasileira, mostrando que em 2015 não haveria crescimento. Para chegar a essa conclusão, o autor apresenta como causa o fato de o governo insistir numa política de consumo que em outro momento foi importante. No trecho em análise, um dos pontos de vista do articulista fica evidente quando ele se refere à demora em reconhecer os problemas econômicos. Nesse sentido, de acordo com Emediato (2007), a escolha de uma causa dentre outras tem por objetivo convencer o leitor, o que pode ser evidenciado na parte em que o autor apresenta as consequências negativas (alta de juros, aumento de impostos entre outras) relacionadas à causa: o tempo gasto pelo governo para reconhecer os problemas econômicos.

(Exemplo 54)

Inicialmente, carros duravam décadas. A partir de meados dos anos 1960, consolida-se a obsolescência programada, ou seja, a existência de produtos com sentença de morte definida e vida curta. A partir dos anos 1990, o processo de indução de demanda passa a ser mais sofisticado, com o conceito de obsolescência percebida. (AJO 04 – UOL – FEV./2015)

No artigo de opinião em que se encontra o trecho acima, os autores tratam de questões relacionadas ao ideal de sustentabilidade e à disparidade entre tal ideal e o consumismo, alertando para uma mudança de hábitos. A partir de um recorte temporal não

muito preciso, utilizando as palavras “inicialmente” e “meados”, os articulistas apresentam um trajeto histórico, enfatizando as mudanças ocorridas em relação à vida útil de produtos e bens de consumo. Nesse trecho, como esclarece Emediato (2007), nota-se a utilização de argumentos empíricos por parte dos autores do artigo, uma vez que são elucidadas explicações causais para a defesa do ponto de vista. Ao apresentarem o processo de obsolescência como algo vivido por todos, os articulistas não só fundamentam o posicionamento defendido, como também procuram levar o leitor a concordar com a opinião exposta - a qual, teoricamente, vincula-se a algo passível de comprovação.

Feitas essas análises, passaremos, na sequência, à exposição de alguns exemplos relacionados à unidade retórica de *conclusão* dos artigos.

3.2.5 A UNIDADE RETÓRICA *CONCLUSÃO*

Nessa unidade retórica, os articulistas apresentam um fechamento da questão colocada em discussão, geralmente acompanhada de uma avaliação positiva ou negativa do assunto. Em geral, essa unidade se caracteriza por apresentar o encerramento de toda a argumentação desenvolvida ao longo do artigo, na forma de uma retomada geral da tese defendida e/ou de uma síntese das ideias e pontos de vista expostos na materialidade textual, de modo que todas as outras unidades acabam convergindo para ela. Além disso, pode também ser o espaço destinado estrategicamente pela instância de produção para a projeção de perspectivas sobre o tema, para o apontamento de soluções relacionadas ao problema discutido ou, ainda, para o direcionamento da interpretação do leitor, de forma a provocar nele uma atitude de reflexão frente aos fatos e acontecimentos polêmicos que circulam na sociedade. Essa unidade retórica foi verificada nos artigos a partir de quatro possibilidades:

a) Retomada e/ou síntese das ideias apresentadas ao longo do artigo

Esse tipo de conclusão, que teve o maior índice de ocorrências no *corpus 1*, caracteriza-se pela retomada explícita ou parafraçada da ideia central defendida no artigo de opinião ou, ainda, pela condensação dos apontamentos expostos para a sustentação da tese defendida.

(Exemplo 55)

Somente o Congresso reflete o pluralismo da sociedade - incluindo os interesses dos sindicatos. Mas também os dos alunos, dos que contratam quem se forma, dos que querem gastar mais em educação e dos que querem gastar menos. Ao receber o murundu que se ousou chamar de plano, o Congresso não tinha condições políticas de jogá-lo no lixo — o que seria o certo. Remendou como pôde, tornando-o menos horrível. Mas não trata da falta de excelência do PNE, e sim do caráter antidemocrático da sua preparação. Viola o princípio mais sagrado da democracia: a representatividade. (AJO 11 – RVJ – JUL./2015)

No exemplo (55), parte de um artigo de opinião no qual se discutem os problemas relacionados à má prática da democracia, o articulista, para concluir seu texto, apresenta uma análise sobre um exemplo e retoma a ideia central defendida no artigo. Essa ideia relaciona-se ao quão prejudicial é o uso de pequenos grupos para tomar decisões importantes, nesse caso a elaboração do PNE. Nesse sentido, o arremate do artigo expõe a retomada da tese em forma de paráfrase na qual o autor defende a ideia de que todos devem ser representados para que possamos ter uma sociedade democrática.

(Exemplo 56)

Ao invés de armar a sociedade e cultuar a morte, há espaço para modernizar e aperfeiçoar a segurança pública e valorizar a vida. A redução das mortes violentas no Brasil é uma causa maior para a democracia e deve estar fundada numa ampla aliança suprapartidária. Diante desta realidade, a revogação do Estatuto do Desarmamento é uma proposta irresponsável, mal informada, demagógica e que atenta contra a proteção da vida dos cidadãos. Ela ainda pode e deve ser barrada na Câmara dos Deputados ou no Senado. (AJO 17 – FSP – NOV./2015)

O exemplo (56), composto pelos dois últimos parágrafos de um artigo de opinião que versa sobre a revogação do estatuto do armamento, apresenta uma retomada da tese defendida pelos autores de que tal revogação seria um retrocesso no combate à violência. O uso da expressão articuladora, ao invés de, no início do

excerto, sinaliza uma oposição, não só relacionada ao parágrafo anterior, mas a toda discussão empreendida no artigo em que os articulistas refutam a ideia de que a liberação facilitada de armas pode inibir a segurança pública. Com essa estratégia, os articulistas resgatam de forma categórica o ponto de vista central do texto.

b) Projeção de perspectivas relacionadas ao tema

Os exemplos apresentados a seguir evidenciam que a conclusão pode ocorrer por meio da retomada parcial ou integral do acontecimento que motivou a emergência do artigo de opinião, acrescentando o que disso é esperado em termos de perspectivas futuras (tanto de natureza prática quanto de cunho subjetivo).

(Exemplo 57)

Que os deuses — e técnicos competentes — nos ajudem, e esta nau brasileira não se rompa, não se destroe, mas se equilibre e, ainda que penosamente, suba à tona e retome algum tipo de rota salvadora — antes que se apaguem as últimas luzes desta maltratada pátria. (AJO 03 – RVJ – FEV./2015) (Conclusão com uso de metáfora e perspectiva)

No excerto do exemplo (57), a conclusão do artigo de opinião se dá por meio do uso de uma metáfora que compara o país a um navio sob uma tormenta que é, de acordo com a articulista, roubalheira política. Para arrematar o texto, a autora, por meio de uma análise subjetiva, já sinaliza uma perspectiva futura por meio do modo verbal subjuntivo que apresenta uma nova possibilidade de equilíbrio da economia, caso haja ajuda de deuses e técnicos competentes antes que seja muito tarde. É importante lembrar, além disso, que tal perspectiva, aqui no sentido de esperança de que algo seja feito, se faz presente no apelo feito pela autora, como quem clama ao metafísico, por socorro, em um navio que pode afundar.

(Exemplo 58)

Acredito que o Estado deva garantir políticas públicas e permitir à juventude brasileira ser plena no exercício dos seus direitos. Acredito que as famílias devam afirmar valores e produzir jovens saudáveis, conscientes, solidários e aptos a uma boa convivência social. Acredito que o Brasil deva superar tantas desigualdades, que é fator de tensão permanente na nossa sociedade.

Sou contra reduzir a maioria penal porque sou a favor da vida. Quero justiça e direitos para todos. (AJO 06 – FSP – ABR./2015)

O exemplo (58) é o trecho de um artigo de opinião em que autor, na conclusão, usa a repetição da expressão modalizadora “acredito que” para apresentar as possibilidades do que pode ser feito para que o Brasil consiga ter um cenário menos negativo em relação à violência. Além disso, deixa claro seu ponto de vista contrário à redução da maioria penal com o uso de primeira pessoa do singular (sou contra) e apresenta perspectiva futura pedindo justiça e direito para todos.

c) Formulação de uma proposta de solução para o problema

Nesse tipo de conclusão, o articulista reitera o posicionamento defendido ao longo do artigo de opinião e aponta, ainda que de forma pouco abrangente, uma solução viável para o problema colocado em discussão.

(Exemplo 59)

Freios à terceirização podem inibir a realização de ganhos de produtividade, que são essenciais para a competitividade das empresas, o crescimento da economia e a geração de renda, emprego e bem-estar. Ao contrário do que se diz, a terceirização contribui para formalizar relações de trabalho.

É preciso, pois, regular o assunto em lei. Um bom ponto de partida vem a ser o projeto que se encontra sob exame da Câmara Federal. Seu objetivo é estabelecer regras claras para proteger os interesses dos trabalhadores e eliminar incertezas que rondam as empresas nas quais a terceirização é necessária. Há que combater vertentes modernas do luddismo. (AJO 05 – RVJ – MAR./2015)

O exemplo (59) faz parte de um artigo de opinião que versa sobre o processo de terceirização do trabalho no Brasil. Para concluir seu texto, o articulista recupera o seu ponto de vista, já sinalizado no título do artigo “Riscos dos freios à terceirização”, por meio de uma oposição entre o que é dito negativamente sobre essa organização do trabalho e sua opinião de que a terceirização fará avançar as relações entre empresas, empregados e governo. Dando seguimento à conclusão, o autor propõe um modo de se solucionar o problema: regulamentar em lei a terceirização. Por fim, o autor resgata a palavra luddismo e mostra-se contrário a esse conceito, exposto em outro trecho do artigo, de que a destruição de máquinas ampliaria a empregabilidade.

(Exemplo 60)

É preciso que a política econômica de 2015 retome os parâmetros corretos da economia para que tudo dê certo. Desde o governo anterior os pressupostos clássicos foram abandonados: a política monetária e fiscal foi abandonada, o câmbio entrou como variável de estímulo à produção e o modelo de consumo adotado revelou-se incapaz de sustentar o crescimento.

O descompasso entre as políticas monetária e fiscal trouxe o descontrole inflacionário. **A adoção de uma política fiscal austera é essencial no combate à inflação e, evidentemente, na recuperação da confiança dos mercados.** São decisões urgentes e fundamentais para que o país tenha acesso a investimentos, tecnologia e ganhos de produtividade em um ambiente de estabilidade econômica. (AJO 02 – UOL – JAN./2015)

No exemplo (60), o articulista Abram Szajman resgata o tema afirmando ser necessária, de acordo com o próprio título, a correção de rumo da economia. Nesse excerto, nota-se que não há uma retomada direta da tese central. Ainda assim, pode-se observar que o autor do artigo de opinião faz um balanço do que foi discutido anteriormente sinalizando, como solução do problema econômico do país, o emprego de uma política fiscal rígida para que se regate a confiabilidade de mercado.

d) Direcionamento do leitor para uma reflexão

Nesse tipo de conclusão, o articulista procura estabelecer uma espécie de diálogo com a instância de recepção, procurando despertar no leitor uma atitude cidadã e, por conseguinte, uma reflexão sobre o problema colocado em discussão no artigo. Os exemplos abaixo evidenciam essa ocorrência.

(Exemplo 61)

Talvez esteja na hora de pensar que existe alguma coisa profundamente errada com a paixão pela tese de que a desigualdade social é a grande culpada pela criminalidade no Brasil. Segundo o governo, a redução da pobreza está passando por um avanço inédito na história; nesse caso, deveria haver uma redução proporcional no número de crimes, não é? Mas o crime só aumenta. Ou não houve o progresso que se diz, ou a tese está frouxa. Como fica? (AJO 09 - RVJ – JUN./2015)

Nesse exemplo de excerto conclusivo (61), o articulista que, no decorrer do texto, defende a tese de que a criminalidade não é uma questão de classe social, finaliza o artigo de opinião conduzindo o leitor à reflexão por meio da expressão “hora de pensar” e de perguntas que foram respondidas, mesmo que indiretamente, ao longo do texto. Tal

processo de conclusão fica ainda mais evidente quando o produtor do artigo lança a última questão “Como fica?”, para que o seu interlocutor seja outorgado a pensar em uma solução para o problema ou, pelo menos, refletir sobre a oposição entre a redução da desigualdade social e o aumento de crimes.

(Exemplo 62)

Segundo o teólogo anglicano John Stott, "a mente bíblica não é a que cita versículos, mas a que raciocina dentro dos parâmetros das Escrituras". Recomendo fortemente a leitura a certos deputados da "bancada evangélica".

O circo armado do retrocesso faz um sucesso retumbante, mas não tem nada de bíblico, muito menos de evangélico: é simplesmente o "business" do ódio. (AJO 08 – FSP – MAI./2015)

O exemplo (62), apesar de não retomar a tese central do artigo de opinião de forma direta, expõe o tema discutido no texto, o qual diz respeito ao uso do discurso bíblico na esfera política do país. Nesse sentido, o articulista, por meio de uma metáfora, conduz o leitor à reflexão e à comparação entre um circo (espetáculo) e a leitura equivocada, feita por alguns deputados, de versículos da Bíblia. Por fim, é utilizada mais uma metáfora em que o autor do artigo de opinião apropria-se da palavra “*business*” e busca nela deixar evidente um significado negativo (no sentido de negócio atrelado à comercialização).

A partir da análise da organização retórica dos artigos que compõem o *corpus I* de análise, foi possível perceber que os textos apresentam unidades composicionais diretamente vinculadas ao projeto persuasivo dos articulistas. Embora, para fins de análise, tenhamos feito essa divisão, vimos que as relações que essas unidades mantêm entre si não permitem uma separação categórica. Analisar os diferentes tipos de argumentos empregados pelos articulistas, por exemplo, implica reconhecer que tais estratégias vinculam-se ao posicionamento central defendido no artigo (tese principal), ao mesmo em que tal unidade retórica também funciona como preparação para o fechamento das ideias apresentadas – momento em que a instância de produção conclui o texto.

Na próxima seção, serão feitas breves considerações sobre os mecanismos de textualização presentes no gênero artigo de opinião. Logo na sequência, serão apresentadas algumas análises que ilustram o emprego de articuladores argumentativos e de expressões nominais anafóricas, na tentativa de compreendermos o funcionamento desses elementos e os efeitos de sentido que eles desempenham nos artigos examinados.

3.3 OS GÊNEROS NA ABORDAGEM DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O conceito de gêneros é, também, um tema de grande relevância nos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, especialmente por estudiosos como Bronckart (2003, 2006), Schneuwly (2005) e Dolz e Schneuwly (2004), os quais buscaram constituir o Interacionismo Sociodiscursivo (rotulado como ISD). Fundamentando-se no quadro da psicologia da linguagem, orientada pelos princípios epistemológicos de Vygotsky, na tese do agir comunicativo de Habermas e no conceito de interação verbal de Bakhtin, entre outras correntes teóricas, os autores do ISD procuraram reunificar a Psicologia, atribuindo-lhe uma dimensão social e tornando claras as condições de emergência e de funcionamento do pensamento humano.

Numa primeira fase, os trabalhos do ISD centraram-se na criação de uma nova abordagem para o ensino da produção de textos, o que culminou na testagem de sequências didáticas para o ensino do francês como língua materna e na produção de um modelo teórico que sustentasse e esclarecesse essa abordagem prática, o que ocorreu a partir de meados da década de 1980. Numa segunda fase, aperfeiçoando o modelo teórico inicial, houve uma ressignificação das condições e das características das atividades de linguagem, na busca de um modelo mais completo e mais explícito, que tratasse, ao mesmo tempo, das condições de produção dos textos, da dificuldade de sua classificação e da problemática das operações em que se baseia seu funcionamento (BRONCKART, 2003).

Os trabalhos dessa última fase culminaram na publicação da obra intitulada "Atividade de linguagem, textos e discursos" (2003) e, desde então, essa corrente tem ganhado espaço cada vez maior no cenário educacional brasileiro, apresentando-se como um construto teórico que fundamenta a análise dos discursos humanos na perspectiva de uma didática das línguas que está organicamente ligada à concepção interacionista social do desenvolvimento psicológico, herdada, principalmente, dos trabalhos de Vygotsky.

Bronckart (2003) afirma que a abordagem que apresenta inscreve-se no quadro epistemológico geral do Interacionismo Social, definindo o ISD como uma "versão mais específica desse quadro" (p. 15). De acordo com Bronckart (2003, p. 21), a expressão "interacionismo social" serviria para designar uma posição epistemológica geral, em que

convergem diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Essas correntes teriam em comum o fato de aderirem a uma mesma tese: as configurações das condutas humanas representariam o produto de um “processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (p. 21).

No âmbito dessas questões, Lousada (2010) enfatiza que a proposta do Interacionismo sociodiscursivo (ISD) pretende realizar apenas uma parte do projeto do interacionismo social. Assim, segundo a autora, o ISD visa a mostrar o papel fundador da linguagem e, sobretudo, do funcionamento da atividade discursiva no desenvolvimento humano. Acrescenta, com base em Bronckart (2003, 2006), que o ISD conduz trabalhos teóricos e empíricos que se desenvolvem nos três níveis do programa de referência do interacionismo social, a saber: os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento.

No primeiro nível, o dos pré-construídos, Lousada (2010) explica que o ISD busca analisar a organização e o funcionamento dos produtos sócio-históricos, particularmente os linguageiros. Desse modo, tendo como pressuposto o fato de que a língua e os gêneros em que os textos se realizam constituem pré-construídos (uma vez que são produtos/instrumentos das atividades de linguagem realizadas ao longo da história), o ISD procurou criar modelos de análise sobre a organização interna e o funcionamento dos textos.

O segundo nível constitui o das mediações formativas, em que o interesse voltou-se para os sistemas educativos, os quais têm como função garantir a apropriação dos pré-construídos pelas novas gerações. Assim, conforme Lousada (2010, p. 38), o ISD tem desenvolvido trabalhos em didática de línguas, principalmente em três eixos: (a) adaptação e modernização dos programas de ensino de línguas, (b) elaboração de métodos didáticos amparados no programa do ISD e (c) pesquisas sobre o trabalho do professor.

No nível do desenvolvimento, por um lado, os objetivos do ISD estão voltados para a compreensão das condições de construção das pessoas e, por outro, pelos meios de transformação daquilo que os seres humanos constroem ao longo do seu percurso sócio-histórico. A autora ainda aponta que, em relação às condições de construção das pessoas, o ISD sustenta a necessidade de demonstrar a tese vygotskiana do papel da interiorização dos signos na constituição do pensamento.

No que se refere ao estudo dos sistemas semióticos, Bronckart (2003) afirma que o interacionismo toma como base, preferencialmente, as abordagens que integram dimensões psicossociais, em detrimento das correntes ligadas à linguística estrutural, que, segundo ele, devido a seus postulados de base behaviorista ou neonativista, “geralmente se impedem de considerar os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (p. 23). Isso não significa, contudo, que Bronckart negue qualquer influência das abordagens estruturalistas, pois, como ele mesmo esclarece (BRONCKART, 2006), seus trabalhos de análise do funcionamento e organização de textos e discursos partem, inicialmente, de uma identificação de categorias de unidades e de estruturas, o que é um importante legado da metodologia estruturalista.

Já como exemplos das abordagens efetivamente aproveitadas pelo interacionismo, são citadas aquelas que se dedicam às interações verbais e, principalmente, à análise dos gêneros textuais (base bakhtiniana) e das formações sociais (base foucaultiana). Bronckart (2003, p. 23) ressalta ainda a importante contribuição dos estudos desenvolvidos pelo linguista genebrino Ferdinand de Saussure sobre a arbitrariedade do signo, assumindo, ainda que em parte, alguns conceitos daí advindos para explicar as relações entre linguagem, língua e pensamento. Quanto aos processos de construção do psicológico, Bronckart (2003) assinala que os trabalhos de Piaget também ofereceram subsídios para o interacionismo, o qual estabelece sobre eles uma releitura crítica. A esse respeito, no entanto, o autor destaca que é a obra de Vygotsky “o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia” (BRONCKART, 2003, p. 24), o qual constitui uma das principais bases teóricas do ISD.

Levando em consideração as palavras de Bronckart (2006, p. 12), uma das grandes novidades trazidas na teorização do ISD foi o novo estatuto conferido aos “gêneros de texto”, que passaram a ser considerados, no plano acional da linguagem, as “verdadeiras unidades verbais” (BRONCKART, 2003, p. 30). O autor deixa claro que sua conceitualização sobre “gêneros de textos” está ancorada na teoria dos “gêneros do discurso”, apresentada por Bakhtin (1997 [1979]), sobre a qual também estabelece uma releitura. Nesse sentido, Bronckart (2003) diz tomar a obra bakhtiniana como uma de suas referências principais, mas discorda dela em alguns pontos, a exemplo da insinuação explícita de que Bakhtin trata mecanicamente as relações entre formas de atividades e gêneros de discurso. Além disso, justifica, em parte, a opção pela terminologia “gênero de texto” por entender que a obra do

pensador russo apresenta problemas de terminologia em função das diferentes traduções levadas a cabo nas últimas décadas.

Os estudos desenvolvidos pelo ISD fundamentam-se na tese de que “o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para a ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10). Partindo dessa tese, em tais estudos os textos são de vital importância no processo de desenvolvimento humano, haja vista que eles representam a única realidade empírica da atividade de linguagem, como também organizam as intervenções de aprendizagem (BRONCKART *et al.*, 2004). E, ao postular que todo texto realiza-se por meio de um “modelo comunicacional”, a saber, um gênero textual – forma padrão relativamente estável de estruturação do todo de um enunciado –, essa perspectiva teórica (o ISD) toma o gênero como importante instrumento do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, como ferramenta de ensino da língua nas intervenções educativas formais (SCHNEUWLY, 2004).

Nessa linha de pensamento, Bronckart (2008), ampliando o viés teórico do interacionismo social de Vygotsky, identifica os gêneros como manifestações do agir humano, centrados na dinâmica social e na historicidade, defendendo que a própria linguagem é definida como uma atividade. Dessa forma, “a linguagem só existe em práticas, e essas práticas, ou jogos de linguagem, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação” (BRONCKART, 2008, p. 16). Tal percepção sobre a linguagem evidencia o caráter flexível dos gêneros textuais, uma vez que eles se apresentam sob correlação às formas pelas quais o agir humano se revela, influenciando diretamente o processo de cognição do indivíduo como ser consciente.

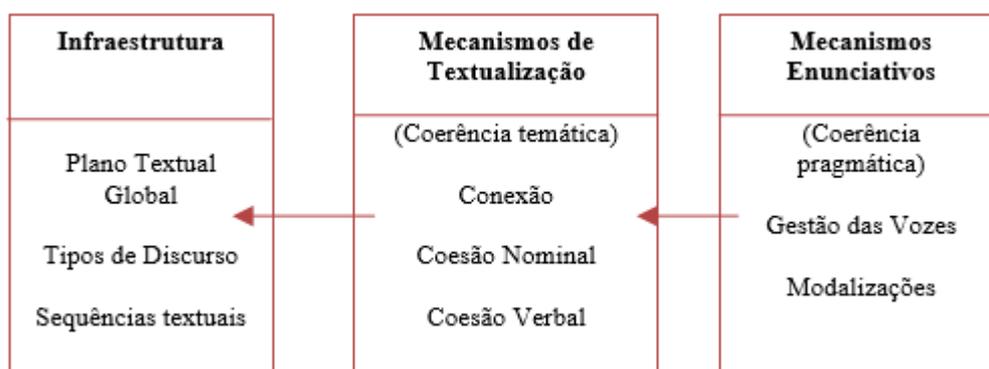
Levando em consideração a importância dos textos empíricos no quadro do ISD (vistos, portanto, como produtos de modelos comunicacionais), apresentamos, na sequência, o modelo de análise de textos proposto pelos estudiosos do Interacionismo Sociodiscursivo.

3.3.1 A ANÁLISE DA ARQUITETURA INTERNA DE TEXTOS NOS MOLDES DO ISD

Em relação ao estudo dos textos empíricos, pertencentes a diferentes gêneros, o Interacionismo Sociodiscursivo propõe um modelo de análise da arquitetura interna das produções textuais, o qual recebe o nome de “folhado textual”. Segundo Bronckart (2003, p. 119), esse princípio baseia-se no “caráter hierárquico (ou pelo menos parcialmente hierárquico) de qualquer organização textual”. A imagem a seguir ilustra esse modelo:

Figura 03:

Modelo da arquitetura textual proposto pelo ISD



Fonte: Bronckart (2003, p. 42).

Acerca da concepção desse modelo e da pertinência dessa distinção de níveis, o autor esclarece que a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas superpostas (a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos) procura atender adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual (BRONCKART, 2003, p. 119).

No modelo de análise textual proposto pelo ISD, os mecanismos de textualização compreendem três grandes categorias de análise: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. São os elementos responsáveis por explorar as cadeias de unidades linguísticas, explicitando ou marcando as relações de continuidade ou ruptura da organização dos diversos elementos que compõem o conteúdo temático. Dessa forma, pode-se dizer que esses mecanismos contribuem para a manutenção da coerência temática do texto.

Bronckart (2003) estabelece, para cada uma das três categorias, funções específicas que elas podem desempenhar no desenvolvimento da progressão textual (plano dos significados) e, também, as marcas linguísticas, ou marcas de textualização que, concretamente, realizam tais funções (plano dos significantes).

Os mecanismos de conexão marcam as grandes articulações da progressão temática. Realizam-se por meio de unidades denominadas, no ISD, de organizadores textuais (conjunções, advérbios, locuções adverbiais, grupos preposicionais etc.), os quais podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre os tipos de discurso, entre fases de uma sequência ou entre frases sintáticas.

Os mecanismos de coesão nominal exercem dupla função: introduzem novos elementos no texto e asseguram a sua retomada ou a sua substituição na sequência textual. Formam, assim, cadeias anafóricas cujas unidades constitutivas, chamadas de anáforas, podem ser pronomes (pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos) e sintagmas nominais. Bronckart (2003, p. 263) pontua que esses procedimentos de textualização “concorrem, sobretudo, para a produção de um efeito de estabilidade e de continuidade”.

Os mecanismos de coesão verbal, por sua vez, organizam a temporalidade dos processos (estados, acontecimentos, ações) mencionados no texto. Essencialmente realizados por tempos verbais, aparecem em interação com outras unidades linguísticas que têm valor temporal, como os advérbios. Sua distribuição no texto depende, mais claramente que os outros dois mecanismos supracitados, dos tipos de discurso em que aparecem.

Os mecanismos de conexão e de coesão estão, portanto, ligados à progressão do conteúdo temático, organizando “os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para a coerência temática do texto”, fazendo com que este seja uma unidade global (BRONCKART, 2003, p. 259).

No tocante à realização desses mecanismos no nível global do texto, Bronckart (2003, p. 260) pontua que se eles podem ser assim definidos no nível da unidade global que é o texto, as marcas linguísticas que os realizam, assim como sua função, podem variar em vista dos tipos de discurso específicos que esses mecanismos atravessam. Por exemplo, com relação aos mecanismos de conexão, alguns organizadores, tais como *depois*, *de repente*, *antes que*, por possuírem um valor temporal, são mobilizados, de forma privilegiada, nos discursos da ordem do narrar. Já outros, tais como *porque*, *porém*, *ao contrário*, por

apresentarem valor argumentativo, são usados comumente nos discursos da ordem do expor.

Em virtude do nosso objeto de estudo, serão contemplados dois mecanismos de textualização neste trabalho: os mecanismos de conexão e os mecanismos de coesão nominal, os quais serão analisados em seções específicas. Por ora, cumpre registrar que as análises desses elementos no *corpus 1*, além de contar com categorias advindas do ISD, também levaram em consideração perspectivas oriundas da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa, no intuito de melhor compreendermos o funcionamento desses elementos.

3.3.2 A CONEXÃO INFORMACIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entre as diferentes marcas que apontam para o processo de textualização de um texto empírico, há aquelas que dizem respeito à articulação da progressão temática, as quais explicitam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização textual. Essas marcas são denominadas por Bronckart (2003) de “mecanismos de conexão”, os quais podem marcar a transição entre os tipos de discurso de um texto (função de segmentação), a relação entre as fases das sequências textuais ou, ainda, a explicitação das relações de sentido existentes entre as orações de um período.

Nesta parte do trabalho de pesquisa, interessa-nos destacar os elementos que promovem a transição entre os blocos de informação presentes nos textos analisados, como também apontar os elementos responsáveis por explicitar as modalidades de integração mais locais das orações na formação dos períodos, desde que essas relações estejam, em alguma medida, a serviço do projeto argumentativo previamente pensado pela instância de produção dos artigos de opinião. Em outras palavras, é importante registrar que existem variados tipos de conexão entre as informações de um texto, a depender da corrente teórica assumida em um trabalho de pesquisa. No entanto, interessa-nos aqui promover apenas a análise dos mecanismos citados, a fim de examinar a relação desses elementos com a orientação argumentativa dos textos e, conseqüentemente, com o propósito comunicativo do gênero artigo de opinião.

Segundo explicita Bronckart (2003, p. 264), quando marcam os pontos de articulação entre as fases de uma sequência, os mecanismos de conexão desempenham uma função de “demarcação” ou “balizamento”. Já quando esses mecanismos atuam entre segmentos de menor extensão, estabelecendo a articulação entre enunciados de um período, por exemplo, eles realizam uma função de “empacotamento”. Há uma variedade de marcas linguísticas que podem realizar as marcações de conexão nos textos, como *i)* advérbios e locuções adverbiais, *ii)* sintagmas preposicionais, *iii)* conjunções coordenativas e *iv)* conjunções subordinativas. No entanto, não é nosso objetivo, nesta pesquisa, aprofundarmo-nos na questão da classificação das marcas que desempenham tal função nos artigos que constituem o *corpus I* desta investigação. Interessa-nos, neste momento, refletir sobre como se dão esses processos nos artigos de opinião e a que propósitos eles servem. Na busca desse objetivo e visando a uma fundamentação mais consistente das análises efetuadas, recorreremos a estudos complementares que tratam da temática da articulação textual nos estudos linguísticos, apoiando-nos em trabalhos da Semântica Argumentativa (Ducrot, 1980; Anscombe & Ducrot, 1983; Vogt, 1980) e da Linguística Textual (Koch, 1984, 1989, 1997, 2002, 2004) e Koch e Elias (2009, 2016).

Na argumentação “*stricto sensu*”, todas as enunciações possuem uma função argumentativa, porque direcionam sentidos e porque estabelecem uma relação dialógica com outras enunciações. Muitas vezes, essa argumentatividade é marcada no próprio enunciado pela presença de morfemas denominados “operadores argumentativos”, termo cunhado por Ducrot (1972), criador da Semântica Argumentativa, para designar os elementos da gramática de uma língua que evidenciam a força argumentativa dos enunciados.

Inserida no âmbito dos estudos pragmáticos, a Semântica Argumentativa (ou Semântica da Enunciação) foi criada na França, por Oswald Ducrot. Em linhas gerais, trata-se de uma semântica fundamentada na concepção de que a linguagem constitui o mundo, afastando-se, assim, de uma semântica do referente (a qual se apoiaria na realidade extralinguística e estabeleceria a ideia de que as palavras “representam” as coisas).

Na esteira desse pensamento, a Semântica Argumentativa desloca o eixo da produção do sentido para o que se passa não entre a linguagem humana e o mundo (na relação palavra-coisa), mas, sim, entre sujeitos que participam das trocas languageiras ou, mais especificamente, entre o fazer persuasivo de um locutor e o fazer interpretativo de um

interlocutor, num “jogo de argumentação”. Uma tal concepção semântica esteia-se, entre outros parâmetros, no seguinte princípio teórico descrito por Ducrot (1982):

(...) um enunciado é composto de palavras às quais não se pode conferir nenhum valor intrínseco estável (...) seu valor semântico não estaria, pois, inscrito nele mesmo, mas somente nas relações que ele mantém com outros enunciados, os enunciados que ele está destinado a fazer admitir ou aqueles supostamente capazes de fazer admitir (p. 157).

Dentro desse quadro, considera-se constitutivo de um enunciado o fato de apresentar-se como orientando a sequência do discurso, ou seja, de determinar os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes de continuá-lo, fixando, nesse sentido, um certo limite que impõe ao destinatário por sua própria enunciação. Em outras palavras, é preciso admitir que existem enunciados cujo traço constitutivo é o de serem utilizados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com a exclusão de outras. Cumpre, portanto, determinar sua “orientação argumentativa”, isto é, as conclusões para as quais podem servir de argumento, o que, de acordo com Koch (1984, p. 104-105), introduz, no âmbito de uma pragmática integrada à descrição linguística, uma “retórica integrada” que se manifesta por meio da relação entre enunciados. Nessa perspectiva, a argumentatividade não constitui algo apenas acrescentado ao uso linguístico; pelo contrário, está inscrita na própria língua ou, em outras palavras, constitui o ato linguístico fundamental.

Entre os fenômenos que restringem os encadeamentos discursivos, determinando o valor argumentativo dos enunciados, encontram-se os “operadores argumentativos”, elementos linguísticos que têm sido estudados tanto por pesquisadores franceses (Ducrot, 1980, 1982), Anscombe e Ducrot (1983), quanto por pesquisadores brasileiros (Koch, 1984, 1989, 1992), Guimarães (1987) e Vogt (1977, 1980). No que se refere ao estudo dos operadores argumentativos - ou articuladores discursivos -, pode-se dizer, em linhas gerais, que tais elementos configuram-se como marcas linguísticas que funcionam como instruções direcionadoras do sentido para o qual um dado enunciado aponta.

Em trabalho sobre o assunto, Ducrot (1980, p. 18-19) afirma que, para que se reconheça um morfema como um operador argumentativo, deve-se atentar para três condições que devem ser preenchidas. A primeira condição é que se pode construir uma frase (P’’) a partir de outra (P), mediante a inserção do morfema (X), ou seja, P’’=P+X. Essa

inserção pode ser feita por meio de simples adição ou substituição acompanhada de certos ajustes. A segunda condição diz respeito aos valores argumentativos que assumem (P) e (P'') numa determinada situação discursiva. Não deve ser possível argumentar a partir de (P) e de (P'') da mesma forma, pois a inserção do morfema deve imprimir a (P'') um valor argumentativo diferente de (P). Já a terceira condição refere-se ao conteúdo informacional dos enunciados de (P) e de (P''): a diferença de valores argumentativos dos dois enunciados não pode decorrer de uma diferença factual das informações veiculadas por eles.

Compartilhando dessa perspectiva, Gouvêa (2006) afirma que os operadores argumentativos são morfemas que imprimem, nos enunciados, o poder de operar como argumentos para dadas conclusões. Segundo essa pesquisadora, a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) agrupa esses morfemas, basicamente, sob dois rótulos: *i*) como “palavras denotativas” ou denotadoras de inclusão (até mesmo, também, inclusive) e de exclusão (só, somente, apenas); e *ii*) como conectores relacionais (conjunções coordenativas e subordinativas). Sabe-se, contudo, que essas palavras são dotadas de força argumentativa e que, quando empregadas nos enunciados, têm por função direcioná-los a conclusões compatíveis com a intenção comunicativa do enunciador.

Koch (1984, 1989, 1992), apoiada nos estudos de Ducrot, reúne e desenvolve estudos acerca dos operadores, e dois conceitos que aponta como salutares para entender seu funcionamento nos enunciados são as noções de escala argumentativa e de classe argumentativa. Segundo ela, “uma classe argumentativa é constituída de um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de argumento para [...] uma mesma conclusão”. Já “quando dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão, tem-se uma escala argumentativa” (KOCH, 1992, p.30).

Em um de seus trabalhos sobre o assunto, Koch (2004, p. 133) identifica os operadores argumentativos como “articuladores textuais”. Ela afirma que esses morfemas podem “relacionar elementos de conteúdo”, situando no espaço/tempo as proposições das quais tratam os enunciados, ou ainda “estabelecer relações de tipo lógico-semântico”, desempenhando funções enunciativas (discursivo-argumentativas) ou funções metaenunciativas. A partir dessas noções, a autora passa a enumerar e descrever grande diversidade de operadores argumentativos de que a língua portuguesa dispõe, indicando seu funcionamento nos enunciados.

Partindo dessas considerações, foi possível organizar um conjunto de operadores argumentativos com suas principais funções, usando como base alguns estudos sobre essa temática, conforme propõem Koch (1984, 1995, 2014) e Guimarães (1987, p. 35-186). Para esses autores, segundo a relação que estabelecem, alguns operadores argumentativos estão a serviço da orientação do discurso. São eles:

1) operadores que encadeiam duas ou mais escalas argumentativas diferentes, orientadas no mesmo sentido: **e, ainda³², nem (= e não), também, tanto... como, não só... mas também, além de, além disso, a par de** etc. Também podem ser inseridos nesse grupo os operadores **aliás, além do mais, além de tudo, ademais**, os quais introduzem argumentos adicionais a um conjunto de argumentos já enunciados, indicando, muitas vezes, um argumento decisivo capaz de anular os argumentos anteriores.

2) operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: **mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, ainda que, mesmo que, apesar de, apesar de que** etc.

3) operadores que introduzem retificações, justificativas ou explicações relacionadas a enunciados anteriores: **isto é, quer dizer, ou seja, na verdade, em outras palavras, em outros termos, pois, porque, que, já que** etc.

4) operadores que estabelecem a hierarquia dos elementos em uma escala, assinalando o argumento mais forte ou o argumento mais fraco para uma conclusão *R*: **até, mesmo, até mesmo, no mínimo, inclusive, ao menos, pelo menos, nem mesmo, muito menos** etc;

³² Alguns estudos que tratam do funcionamento dos operadores argumentativos (Koch, 1984, 2004), (Koch e Elias, 2016) e Vogt (1986), sinalizam que o vocábulo “ainda” pode servir como introdutor de um novo argumento a favor de determinada conclusão, indicar um conteúdo pressuposto no enunciado ou expressar, de modo inesperado, alguma informação que perdura no tempo. Assim, com base em sua funcionalidade discursiva, tal operador pode estar a serviço de diferentes efeitos de sentido nos textos em que se faz presente.

5) operadores que servem para estabelecer relações de comparação entre elementos e/ou ideias, tendo em vista uma conclusão: **como, mais que, menos que, mais do que, tanto como, tanto quanto, tão como, assim como** etc.

6) operadores que acrescentam uma ideia de tempo ao fato enunciado, direcionando a uma determinada conclusão. Esses operadores podem exprimir noções de simultaneidade, anterioridade ou posterioridade: **quando, enquanto, logo que, assim que, antes que, sempre que, até que, desde que, depois que, mal (= assim que), cada vez que** etc.

7) operadores que se distribuem em escalas opostas, em que um deles funciona numa escala orientada para a afirmação (**um pouco, quase, tudo, todos, muitos**) e o outro funciona numa escala orientada para a negação (**pouco, apenas, só, somente, nada, nenhum, poucos**);

8) operadores que indicam uma relação de condição entre um antecedente e um conseqüente: **se, caso, desde que, a menos que, contanto que, sem que (= se não), salvo se, exceto se** etc

9) operadores que introduzem uma conclusão/consequência relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: **portanto, logo, pois, então, visto que, assim, por isso, por conseguinte, em decorrência, conseqüentemente, afinal, enfim, finalmente** etc.

10) Operadores que indicam a finalidade ou o objetivo daquilo que é enunciado: **para, a fim de que, que, porque, para que, com o propósito de.**

Os operadores argumentativos aqui elencados e outros que se fizeram presentes no decorrer do processo de análise dos dados funcionam como estratégias de condução argumentativa das informações no gênero investigado, uma vez que operam no direcionamento discursivo do projeto de dizer dos articulistas. Os exemplos apresentados na sequência são representativos das principais ocorrências encontradas no *corpus* investigado e ilustram os processos de conexão argumentativa nos exemplares do gênero artigo de opinião.

3.3.3 OS MECANISMOS DE CONEXÃO ARGUMENTATIVA NOS ARTIGOS DE OPINIÃO

Nos artigos jornalísticos de opinião investigados, os mecanismos de conexão informacional foram estudados por meio dos operadores argumentativos. Já de início, cumpre registrar que os operadores que expressam conjunção de ideias, somando argumentos a favor de uma mesma conclusão, foram os de maior destaque no *corpus* estudado. Eles têm como papel básico acrescentar um argumento que passa a ser decisivo, quando há duas ou mais escalas diferentes, porém orientadas no mesmo sentido. Vejamos algumas ocorrências desses operadores nas sequências a seguir, retiradas dos exemplares analisados:

(Exemplo 63)

Não seria o Congresso o espaço mais apropriado para este debate? Não. O que está em jogo é o respeito à Constituição. Tribunais constitucionais de vários países já decidiram que o Estado não pode criminalizar alguém pela decisão de ingerir uma substância. Cabe proibir ou regular, mas não utilizar o direito penal para lidar com o caso. **Além disso**, o direito à saúde, amplamente garantido por lei, é desrespeitado ao se tratar o uso como crime. A dificuldade de se oferecer tratamento adequado nesse contexto é enorme. Foi graças à descriminalização do consumo que Portugal conseguiu praticamente zerar o número de overdoses. (AJO 12 – FSP – AGO./2015)

(Exemplo 64)

(...) o direito à saúde, amplamente garantido por lei, é desrespeitado ao se tratar o uso como crime. A dificuldade de se oferecer tratamento adequado nesse contexto é enorme. Foi graças à descriminalização do consumo que Portugal conseguiu praticamente zerar o número de overdoses. Nossa Constituição **também** é desrespeitada pela forma como a lei é aplicada. A grande maioria dos presos com drogas portava pequenas quantidades, era réu primário e pobre. Muitos são, na verdade, usuários. Mas dita a prática hoje o pensamento é de que ricos com pequenas quantidades são usuários e que pobres são traficantes, ainda mais se forem negros. (AJO 12 – FSP – AGO./2015)

Os exemplos (63) e (64) permitem observar que os articulistas abordam sua opinião de forma explícita, a partir de argumentos devidamente selecionados e hierarquizados. Esses fragmentos foram extraídos de um artigo de opinião cuja tese central procura defender a legalização do uso de drogas no Brasil. Nesse sentido, os articulistas apresentam argumentos que se apoiam na noção de classe argumentativa. Essa noção, como explicita Ducrot (1984), designa um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de

argumento para uma mesma conclusão (designada, convencionalmente, por *R*). Em outros termos, nota-se no exemplo (68) o emprego da seguinte estratégia: (i) argumento 1 = Tribunais constitucionais de vários países já decidiram que o Estado não pode criminalizar alguém pela decisão de ingerir uma substância entorpecente; (ii) uso do operador “além disso” para acréscimo de novo argumento; (iii) argumento 2 = o direito à saúde, amplamente garantido por lei, é desrespeitado ao se tratar o uso de drogas como crime no Brasil. Dessa forma, os dois argumentos apresentados (ambos pertencentes a uma mesma classe), estão a serviço da tese defendida pelos articulistas.

O exemplo (64), extraído do mesmo artigo de opinião, apresenta um movimento argumentativo de mesma natureza. Os articulistas expõem que o direito à saúde é desrespeitado nos casos em que se trata o uso de drogas como crime. Na sequência, introduzem o seguinte enunciado: “(...) Nossa Constituição também é desrespeitada pela forma como a lei é aplicada”. Ou seja, o emprego do operador “também” sinaliza um acréscimo de argumento em favor do ponto de vista defendido, qual seja, de que em ambas as situações a Constituição Federal brasileira é desrespeitada. Vejamos, a seguir, outros exemplos que ilustram o uso de operadores argumentativos nessa mesma linha de raciocínio.

(Exemplo 65)

No centro do problema está o requerimento de aprovação pela Conep (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), bem como a admissão pelos comitês de ética em hospitais e universidades. Esse processo duplica a necessidade de aprovação ética e, assim, deixa o Brasil de fora de importantes inovações terapêuticas, tornando-o um mero importador de informações científicas. (AJO 13 – FSP – SET./2015)

(Exemplo 66)

Ao alimentar a lógica de guerra ao invés de investir em políticas públicas efetivas de segurança, como estimula a afirmação "bandido bom é bandido morto", fomentamos o confronto entre as forças de segurança e a criminalidade –aumentando o número de mortos pelas polícias (3.022, em 2014), mas também contribuindo para um número inaceitável de policiais mortos (398 no mesmo período). (AJO 15 – UOL – OUT./2015).

O mesmo raciocínio argumentativo pode ser observado nos exemplos (65) e (66). No primeiro caso, o fragmento apresentado faz parte de um artigo de opinião que critica a morosidade brasileira em relação à liberação de estudos e pesquisas na área médica. Os articulistas, especialistas no assunto tratado, apresentam argumentos que apontam para essa tese: a dependência de aprovação por parte da Comissão Nacional de ética em Pesquisa

bem como a admissão de estudos por parte de comitês de ética em hospitais e universidades do país. O operador argumentativo “bem como” sinaliza a exposição de argumentos voltados para uma mesma conclusão. Em (66), observa-se o emprego de argumentos de mesma natureza, os quais são articulados pelo operador “mas também”, cujo efeito de sentido aponta para um resultado provocado pelo imaginário social de que “bandido bom é bandido morto”. Dito de outra forma, o articulista do portal UOL expõe, nesse exemplo, que a manutenção desse pensamento resulta (não só) na incitação do confronto entre as forças de segurança e a criminalidade, mas também na contribuição inaceitável de policiais mortos no Brasil.

Diferentemente da classe argumentativa, a noção de escala argumentativa implica, em relação aos enunciados ou argumentos apresentados, uma gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão. Embora os operadores que aí se enquadram (os que assinalam o argumento mais forte ou mais fraco de uma escala) sejam menos frequentes nos artigos investigados, ainda assim foi possível perceber o emprego desses mecanismos nos textos. Os exemplos a seguir ilustram essas ocorrências.

(Exemplo 67)

No Brasil, à falta de uma legislação própria para a terceirização de serviços, o assunto passou a ser regido pela súmula 331 do Tribunal Superior do Trabalho, que a permite apenas para atividades-meio. Muitas vezes, porém, é difícil distinguir atividade-fim de atividade-meio, **inclusive** porque elas podem ser intercambiáveis à medida que avançam os processos produtivos. A súmula cria ambiguidades, acarretando milhares de causas trabalhistas e incertezas às empresas. (AJO 05 – RVJ – MAR.2015).

(Exemplo 68)

Cerca de 70% dos países têm 18 anos como idade penal mínima. E essa é a realidade, **sobretudo**, nos países que têm democracias maduras e tradição na defesa dos direitos humanos. Países como a Alemanha e a Espanha, que reduziram a maioria penal, diante da não diminuição da violência, recuaram de suas decisões. (AJO 06 – FSP – ABR./2015).

(Exemplo 69)

Aqueles em que tantos acreditaram nutrem pensamentos delirantes em sua ilha da fantasia, negando a tragédia que ocorre debaixo de seus olhos: pobreza, inflação descontrolada, endividamento em massa, decadência da educação, saúde, moradia, transporte, segurança e dignidade, e — **pior de tudo** - a morte lenta da confiança. Eles de todos os modos procuram pateticamente negar o verdadeiro drama que nos assola a todos, sem exceção. (AJO 03 – RVJ – FEV./2015).

No exemplo (67), retirado de um artigo que defende ser a terceirização do trabalho um avanço na maneira de produzir e organizar as empresas e o mercado de mão de obra no país, é possível observar que a instância de produção se vale de dois argumentos para sustentar um posicionamento. Primeiramente, o articulista afirma que, no Brasil, em função da ausência de uma legislação própria para a terceirização de serviços, esse assunto passou a ser tratado pela súmula 331 do Tribunal Superior do Trabalho, que a permite apenas para atividades-meio, chegando à conclusão de que tal ato é um problema, pois acarreta ambiguidades e causas trabalhistas. Para embasar esse ponto de vista, o articulista afirma que: (i) é difícil distinguir atividade-fim de atividade-meio (argumento de força intermediária) e (ii) essas atividades podem ser intercambiáveis, argumento mais forte da escala, introduzido pelo operador “inclusive” e voltada para a conclusão pretendida.

Em (68) e (69), nota-se um movimento argumentativo que caminha nessa mesma direção, uma vez que os trechos ilustram o emprego de operadores que introduzem argumentos mais fortes para uma conclusão desejada. No exemplo (68), é possível verificar o seguinte: *Conclusão R* = países como Alemanha e Espanha reduziram a maioria penal, não tiveram queda da violência e, por isso, recuaram de suas decisões. Logo, o Brasil não deveria aprovar a redução da maioria penal. Para chegar a essa dedução, o articulista elabora o seguinte raciocínio: argumento 1 = Cerca de 70% dos países têm 18 anos como idade penal mínima; argumento 2 = essa é a realidade, **sobretudo**, nos países que têm democracias maduras e tradição na defesa dos direitos humanos. É importante observar que o segundo argumento (por ser considerado o mais forte da escala) mostra-se decisivo para a conclusão desejada.

Em (69), a articulista Lya Luft (revista Veja), expõe uma série de problemas resultantes da corrupção no país (pobreza, inflação descontrolada, endividamento em massa, decadência da educação, saúde, moradia, transporte, segurança e dignidade). Em seguida, apresenta o argumento mais forte da escala (e, **pior de tudo**, a morte lenta da confiança), com o objetivo de levar o leitor a concordar com a opinião apresentada: a de que esses problemas são fruto da corrupção em órgãos estatais e partidos políticos.

Os exemplos a seguir ilustram a ocorrência de operadores argumentativos que expressam contrajunção de ideias, contrapondo, assim, argumentos orientados para conclusões contrárias.

(Exemplo 70)

“No Evangelho de Mateus, Ele fala dos que seguem detalhes milimétricos, como o dízimo dos temperos, **mas** não obedecem aos mandamentos mais importantes, como o amor ao próximo e a justiça. Não os chama de seguidores, **mas** de hipócritas, oito vezes só no capítulo 23.” (AJO 08 – FSP – MAI./2015).

O exemplo (70) faz parte de um artigo opinativo no qual o autor defende a tese de que “a associação de trechos bíblicos fora de contexto a posturas policiaiscas, moralismo e populismo é receita antiga para causar tragédias”. Nesse trecho, é possível observar o uso do articulador “mas” em dois períodos distintos. Todavia, o efeito de sentido produzido por ambos é o mesmo: contrapor argumentos orientados para uma conclusão contrária. Nesse sentido, de acordo com as ideias expressas no texto, nota-se que o enunciado introduzido pelo “mas” conduz o leitor à aceitabilidade de que existe um grupo de pessoas que é hipócrita e não obedece aos mandamentos mais importantes (tais como amor e justiça). Considerado por Ducrot (1984) o operador argumentativo por excelência, o “mas” é o representante mais utilizado nos artigos analisados. Seu funcionamento se dá a partir da introdução de um argumento possível (*P*) para uma conclusão (*R*). Logo após, opõe-lhe um argumento decisivo (*Q*) para a conclusão contrária, *não-R*, sendo esta última a que prevalece.

(Exemplo 71)

O falecido Conselho Federal de Educação (CFE) tinha a boa teoria. Os conselheiros deveriam ser os “sábios” da educação, manifestando livremente o seu julgamento sobre as políticas educativas. **Mas** (grupo 02) a prática era um desastre, com poucos conselheiros lúcidos e muitos lamentáveis. Sua nova versão, o Conselho Nacional de Educação (CNE), visava a consertar os vícios do anterior. **Mas** (grupo 02) acabou com um pecado original imperdoável. Grande parte dos seus membros passou a ser indicada por grupos de interesse e associações disso ou daquilo. Como não é possível uma representação equilibrada, termina sendo um fórum de confronto entre alguns lobbies. A sociedade e em particular os empregadores estão ausentes ou sub-representados. A democracia fugiu pela janela. (AJO 11 – RVJ – JUL./2015)

No exemplo (71), retirado do artigo “A democracia e suas derrapagens”, o autor emprega, na primeira ocorrência, o operador argumentativo “mas” para contrapor uma hipótese: a de que os conselheiros deveriam ser os “sábios” da educação. Assim como na primeira ocorrência, o segundo emprego do “mas” é precedido de um enunciado em que o articulista mobiliza informações de cunho positivo e, logo depois, refuta essas considerações com outra asserção de natureza negativa. Esse contraste, de forma similar ao exemplo

anterior, apresenta, após o “mas”, a introdução da ideia/ponto de vista que prevalecerá sobre o enunciado que o antecede.

(Exemplo 72)

Inicialmente, carros duravam décadas. A partir de meados dos anos 1960, consolida-se a obsolescência programada, ou seja, a existência de produtos com sentença de morte definida e vida curta. A partir dos anos 1990, o processo de indução de demanda passa a ser mais sofisticado, com o conceito de obsolescência percebida. **Embora** nosso telefone celular esteja funcionando perfeitamente, um novo aparelho, com algum pequeno avanço técnico ou estético, nos faz sentir que somente seremos dignos de sermos chamados seres humanos após a compra do novo brinquedo. Buscamos nossa felicidade comprando coisas que talvez não precisemos. (AJO 04 - UOL - FEV./2015)

(Exemplo 73)

Foi contrariado o princípio democrático. **Ainda que** fosse um plano maravilhoso, em nada contribuiria para a sua legitimidade. Se só os sindicatos participaram, foi um processo distorcido. Nasceu em mãos de um grupo de interesses, defendendo as suas posições — como se espera que ajam sindicatos. (AJO 11 - RVJ - JUL./2015)

Os exemplos (72) e (73), apesar de integrados a dois artigos de opinião de temáticas e autores diferentes, apresentam operadores argumentativos que indicam um contraste de ideias. Enquanto o excerto (72) diz respeito a um artigo em que seus autores discutem os embates burocráticos e financeiros para a pesquisa clínica no Brasil, o exemplo (73) é parte de um artigo que trata da democracia e de suas derrapagens na sociedade brasileira. Nesses exemplos, os articulistas utilizam um processo de oposição de ideias. Porém, isso é feito a partir de uma estratégia que difere daquela utilizada nos exemplos anteriores (exemplos 70 e 71).

Na verdade, nas ocorrências (72) e (73), tal processo se dá por meio da estratégia da antecipação (Guimarães, 1987), a qual, nesses exemplos, pode ser evidenciada a partir do emprego de articuladores concessivos (*embora* e *ainda que*). Em outras palavras, nota-se o seguinte raciocínio: apresentação de uma informação “A”, introduzida pelos operadores “embora” e “ainda que”, seguida de uma informação “B”, que contrasta com o que foi afirmado em “A”.

O uso desses operadores, no início dos períodos, faz com que se evitem generalizações e, sobretudo, sinaliza para o leitor um argumento (informação) que será refutado. De acordo com Koch (1984), a estrutura gramatical das línguas naturais possibilita discernir entre argumento possível e argumento decisivo. Assim, nos exemplos em questão, ao fazerem uso tanto do “embora” quanto do “ainda que”, os articulistas anunciam uma

espécie de ressalva (argumento possível), o que faz com que o conjunto apresentado em “B” seja aquele que ganha ênfase no enunciado (argumento decisivo). Como uma estratégia argumentativa, o uso desses operadores (e outros de mesma natureza), sobretudo na posição introdutória de enunciados, faz com que se evite (ou pelo menos amenize) a presença de generalizações, o que ocasiona uma abordagem de argumentação diferenciada.

Os exemplos a seguir ilustram a ocorrência de operadores argumentativos que apontam para a negação da totalidade daquilo que é afirmado, contribuindo, dessa forma, para o projeto discursivo dos articulistas.

(Exemplo 74)

Cláudio de Moura Castro, Simon Schwartzman e o mesmo João Batista condenam o assembleísmo do plano, incluindo a ideia de criar “um emaranhado de instâncias consultivas e deliberativas entre municípios, estados e governo federal, que supostamente ajudariam a resolver os problemas de qualidade e equidade da educação”. **Nenhum** país sério, afirmam, decide sobre educação “por meio de negociações recorrentes e intermináveis entre sindicatos, professores, grupos de interesse e governos locais, estaduais e nacional” (Estadão, 30/6/2015). Lembremos que há mais de 5 500 municípios. (AJO 14 - RVJ – OUT./2015).

(Exemplo 75)

O debate franco e democrático **somente** é possível no contexto social no qual há o respeito aos grupos, inclusive aos politicamente minoritários, e o direito de voz é igual para todos e todas. (AJO 07 – UOL – ABR./2015) .

Em (74), na primeira parte do enunciado, observa-se que o articulista lança mão de um argumento de autoridade para fundamentar o ponto de vista defendido sobre o assunto. Na sequência, por meio de um discurso indireto (atribuído aos especialistas em questão), o articulista ratifica a ideia apresentada, afirmando que **nenhum** país sério decide sobre educação “por meio de negociações recorrentes e intermináveis entre sindicatos, professores, grupos de interesse e governos locais, estaduais e nacional”. Trata-se de um argumento marcado pelo operador “nenhum”, que funciona numa escala orientada para a negação da totalidade. O exemplo (75), retirado de um artigo de opinião que trata do direito à liberdade de expressão (e suas consequências), ilustra o emprego do operador argumentativo “somente”, também orientado para a negação da totalidade, sinalizando uma constatação por parte do autor do texto.

Nos exemplos (76) e (77), observa-se o emprego de operadores argumentativos que indicam comparação. Tais operadores podem estabelecer, entre um termo comparante e

um termo comparado, diferentes nuances discursivas, tais como uma relação de igualdade (tanto...quanto, como, tal), de superioridade (mais... do que) ou de inferioridade (menos... do que). Vejamos as ocorrências apresentadas a seguir.

(Exemplo 76)

Há quem defenda gastos *per capita* em educação iguais aos dos países ricos. Como a renda *per capita* desses países é até cinco vezes a do Brasil, isso implicaria gastar em educação 50% do PIB, **mais do que** a carga tributária da Suécia. Pode? (AJO 14 – RVJ – OUT./2015).

(Exemplo 77)

O enxugamento do setor público, **tão** hipertrofiado **quanto** ineficiente na gestão de recursos, e cujos critérios de contratação e de controle estão muito aquém da eficiência dos que pautam o setor privado, é **tão** fundamental **quanto** repensar o papel do Estado na economia, pois contam-se aos montes as ações desastradas da intervenção estatal no ambiente de negócios.(AJO 02 – UOL – JAN./2015).

No exemplo (76), nota-se que a operação efetuada por meio da expressão **mais do que** estabelece uma relação de comparação. Para Vogt (1977), semanticamente, a comparação possui uma estrutura argumentativa que estabelece, no ato da enunciação, uma escala que permite uma relação de grau mais forte ou menos forte em favor de um julgamento, que pode chegar a ser mais informativo do que argumentativo. Entretanto, do ponto de vista argumentativo, como assinala Vogt (1977), o enunciado (81) comporta dois movimentos contrários colocados em comparação.

- **Movimento A** (países ricos, como a Suécia, investem muito em educação porque apresentam renda *per capita* alta).
- **Movimento B** (O Brasil apresenta renda *per capita* baixa em relação aos países ricos e, por isso, não pode investir alto em educação).

Entre os dois itens comparados, é possível perceber a existência de uma relação de oposição. Semanticamente, em função da conclusão pretendida, um dos termos torna-se o argumento mais forte, desfavorecendo o outro. No caso em questão, o trecho “mais do que a carga tributária da Suécia” direciona o leitor à conclusão pretendida pelo articulista: o aumento dos gastos públicos com educação não tem propósitos bem definidos no Brasil.

O exemplo (77) faz parte de um artigo de opinião que tem como temática central a questão econômica do país. Nesse artigo, o autor tece comentários relacionados à nova

equipe econômica do governo e apresenta possíveis soluções para a retomada do crescimento econômico no país. Entre as medidas sugeridas, aponta a urgente necessidade de enxugamento de gastos com o setor público, estabelecendo uma relação de comparação valorativa em relação ao problema. Nota-se que o enunciado “o enxugamento do setor público, **tão hipertrofiado quanto ineficiente** na gestão de recursos (...)” evidencia a comparação efetuada pelo articulista, o qual lança mão de adjetivações pejorativas para qualificar o problema, marcando, dessa forma, o seu posicionamento argumentativo. Ainda nesse exemplo, observa-se que o articulista conclui o seu raciocínio com outra comparação “(...) [o enxugamento do setor público] é **tão fundamental quanto repensar o papel do Estado na economia** (...)”, apresentando, mais uma vez, possibilidades de solução para o problema. Assim, ao fazer uso dos operadores de comparação, o articulista emite um posicionamento frente ao que é enunciado, orientando argumentativamente o discurso, com vistas, é claro, à captação do leitor.

Além dos exemplos analisados até o momento, foi possível verificar nos artigos de opinião a ocorrência de trechos em que se combinam diferentes tipos de operadores. Os textos que se utilizam dessa estratégia acabam assumindo uma potencialidade argumentativa muito forte, uma vez que os elementos utilizados para estabelecer relações de várias ordens restringem os encadeamentos discursivos, determinando, por extensão, o valor argumentativo dos enunciados. O leitor, dessa forma, acaba sendo influenciado a concordar com a opinião expressa pelo articulista. Nesse sentido, é importante lembrar, como bem pontua Koch (2004), que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, isto é, buscamos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa. Para o cumprimento dessa tarefa, utilizamos os operadores argumentativos que fazem parte da gramática da língua e que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados e a direção para a qual apontam. É o que se pode observar nos trechos/exemplos analisados a seguir:

(Exemplo78)

Pode **até** haver chefes que, em qualquer escalão, não percebem a corrupção entre seus funcionários, se for um breve episódio; **mas**, se se prolongar por um pouco de tempo que seja, denota grave incompetência de parte dos mandantes. **Se** souberem e fecharem os olhos permitindo que os crimes continuem, **porque** “afinal no Brasil é assim, sempre foi assim, e assim é por toda parte”, serão **pelo menos** cúmplices, **ainda que** não metam a mão pessoalmente no dinheiro (que neste caso se acumula em milhões e bilhões). (AJO 03 – RVJ – FEV./2015).

(Exemplo 79)

Um crime não deixa de ser um crime pelo fato de ser cometido por uma pessoa pobre, da mesma forma que ser pobre, **apenas**, não significa ser honesto. **Mas** e daí? Em nosso pensamento penalmente correto, a ideia de que as culpas são **sobretudo** uma questão de classe é verdade científica, **tão** indiscutível **quanto** a existência do ângulo reto. Por esse tipo de ciência, um homicídio não é "matar alguém", como diz o Código Penal brasileiro; **para tanto**, é preciso que o matador pertença **pelo menos** à classe média. Daí para baixo, o assassinato de um ser humano é **apenas** um "fenômeno social". Fim da discussão. No mais, **segundo** os devotos da absolvição automática para os criminosos que dispõem de atestado de pobreza, "somos todos culpados". Nada como as culpas coletivas **para que** não haja culpa alguma - e **para que** todos ganhem o direito de se declarar em paz perante sua própria consciência. (AJO 09 – RVJ – JUN./2015).

Tanto no fragmento (78) quanto no fragmento (79), são apresentados operadores argumentativos que, apesar de estabelecerem relações semânticas distintas, concatenam ideias e opiniões, contribuindo, assim, na busca de adesão do leitor em relação ao conteúdo abordado pelos articulistas. Em (78), o uso do operador "**até**" tem por finalidade restringir quantitativamente o número de chefes que não percebem a corrupção, quando ela não passar de um episódio breve. Logo a seguir, no mesmo exemplo, o processo argumentativo utilizado é o de oposição de ideias, em que a autora do artigo, Lya Luft, retoma a informação exposta anteriormente e contrapõe um episódio breve e prolongado por um tempo.

Na sequência, a progressão temática e argumentativa é feita por meio de uma relação condicional, na qual se retoma o sujeito em questão – os chefes – com a finalidade de, ao final do enunciado e quase em tom de ameaça e culpabilização, prepará-los para o que pode acontecer. Em seguida, a articulação conduzida pelo operador **porque** apresenta uma justificativa, por meio de um imaginário social, sobre o motivo de o Brasil continuar a permitir que os crimes sejam cometidos.

Ao final do parágrafo, o emprego das expressões articuladoras "**pelo menos**" e "**ainda que**" dá continuidade ao procedimento argumentativo em que o articulador **pelo menos** indica uma gradação de se estar em uma situação menos pior, ou seja, de acordo com o ponto de vista da autora, é menos ruim ser cúmplice do que ser ladrão/corrupto. Na última oração presente no exemplo (78), nota-se o emprego do operador de contrajunção (ainda que) por meio do qual a articulista faz uma ressalva entre os envolvidos nos processos de corrupção e incompetência administrativa.

Em (79), os operadores argumentativos estão a serviço da adesão da tese por parte do leitor, conduzindo-o à ideia de que pobres e ricos devem responder com grau de

equidade penal pelos crimes cometidos, independentemente de pertencerem a classes sociais distintas. O uso do operador **“apenas”**, no primeiro período do excerto, orienta para a adesão total daquilo que será afirmado: o fato de somente ser pobre não garante a honestidade das pessoas.

Em seguida, o emprego do **“mas”**, em um enunciado de natureza coloquial “Mas e daí”, faz uma oposição entre as ideias de responsabilidade coletiva e individual pelos crimes. Na sequência, o operador **“sobretudo”** estabelece uma hierarquia dos elementos em uma escala, assinalando o argumento mais forte que, no caso, diz respeito ao fato da culpabilidade ser uma questão de classe social.

Dando continuidade, o operador **“tão quanto”** sinaliza para uma verdade indiscutível aos olhos da ciência (a existência do ângulo reto) e a compara com a ideia que o autor do artigo defende de que pensamos que a culpa é coletiva. Já o articulador **“para tanto”** sinaliza uma ideia de causa/razão em relação ao que foi dito no enunciado anterior, haja vista que, segundo o articulista, para que o cidadão brasileiro seja rotulado como criminoso, é preciso que ele pertença, no mínimo, à classe média. Ainda nesse período, o uso da expressão articuladora **“pelo menos”** evidencia uma gradação em relação às classes sociais citadas ao longo do exemplo: ricos, classe média e pobres.

Em seguida, o articulador **“segundo”** traz à tona a voz popular/máxima/ideia coletiva em conformidade com ideia de que **“somos todos culpados”**. No último período, os operadores são utilizados para indicar tanto a adição de uma informação quanto para indicar a finalidade de se ter culpa coletiva que, de acordo com o texto, deixa todos em paz, já que, se a responsabilidade for atribuída à sociedade, o indivíduo pode ficar com a consciência tranquila.

Apresentados esses exemplos, é importante destacar que a tipologia de operadores argumentativos não se esgota nos casos aqui estudados. Esses elementos, como bem pontua Ducrot (1980, 1982), Vogt (1977) e Koch (1984, 2002) fazem parte da gramática da língua, evidenciando verdadeiras instruções e relações de sentido. No entanto, cumpre ressaltar que tais recursos somente podem ser vistos como indicadores de relações argumentativas se se levar em consideração a instância maior de enunciação em que um texto - de determinado gênero - se apresenta e a que propósitos comunicativos ele visa. Em outros termos, nos artigos de opinião investigados, foi possível perceber que esses mecanismos estão intrinsecamente relacionados ao projeto de dizer dos articulistas,

funcionando, assim, como indicadores de grande parte da orientação argumentativa global dos enunciados, contribuindo para que os leitores – pensados estrategicamente pela instância de produção dos artigos - possam tirar determinadas conclusões, em detrimento de outras.

Dando sequência às análises do *corpus I*, na próxima subseção serão tecidas algumas considerações sobre os mecanismos de coesão nominal e apresentados alguns exemplos que ilustram a ocorrência desses recursos nos artigos de opinião.

3.3.4 A COESÃO NOMINAL NOS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO

Os mecanismos da coesão nominal, segundo o modelo de análise do ISD, contribuem para a compreensão dos mecanismos de referenciação e dos seus efeitos de estabilidade e de continuidade temática no texto. Por introduzirem os argumentos e organizarem sua retomada no decorrer do texto, tais mecanismos são concretizados linguisticamente por meio de sintagmas nominais ou pronomes, formando as cadeias anafóricas.

No plano dos significados, os mecanismos de coesão nominal podem assumir duas funções: a) *função de introdução*, ou seja, quando há a inserção de uma unidade de significação nova (unidade-fonte ou antecedente) – a qual atua como origem de uma cadeia anafórica; b) *função de retomada*, que consiste numa reformulação de uma unidade-fonte no desenvolvimento da materialidade textual. Sobre essas questões, no entanto, é preciso que

[...] as relações de correferência subjacentes às cadeias anafóricas podem ter aspectos muito diferenciados. Em alguns casos, observamos [...] uma identidade do conteúdo referencial relacionado pela cadeia anafórica, mas, em outros casos, os elementos de significação relacionados podem compartilhar apenas uma ou outra propriedade referencial, à vezes vaga, ou ainda, pode haver entre eles apenas relações mais ou menos lógicas, de associação, de inclusão, de contiguidades, etc. (BRONCKART, 2003, p. 269)

Outro ponto levantado por Bronckart (2003) é a falsa ideia que se tem, muitas vezes, de que a unidade-fonte de uma cadeia anafórica somente possa ser constituída por uma forma nominal. O autor ressalta que, em algumas situações, o antecedente pode

corresponder a toda uma oração (ou várias) e que, nesse caso, o processo mobilizado é o que Koch (2001, 2002), Conte (2003), Koch & Elias (2006) denominam de processo de *nominalização*, ou seja, retoma-se uma ideia mais ampla (contida numa oração, período, parágrafo) por meio de uma expressão-síntese.

Bronckart (2003) também pontua o fato de que, algumas vezes, a unidade-fonte pode não estar explicitamente verbalizada no texto, haja vista que ela pode estar disponível somente na memória discursiva³³ do agente produtor, sendo que, há casos em que se pode inferi-la pelo cotexto, outras vezes seu resgate somente é possível a partir de um determinado conhecimento de mundo.

Em linhas gerais, nota-se que o ISD possibilita a abertura de todas essas discussões no que diz respeito à elaboração do seu quadro teórico-metodológico inerente à coesão nominal, pautando-se em duas grandes categorias anafóricas: a) a categoria das anáforas pronominais (composta por pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos, reflexivos e pronome nulo - elipse) e b) a categoria das anáforas nominais (composta por sintagmas nominais de diversos tipos).

A partir dessa perspectiva, consideramos que as expressões nominais anafóricas revelam-se como importante categoria de análise neste trabalho, haja vista a orientação argumentativa proporcionada por essa forma de progressão referencial nos artigos jornalísticos de opinião investigados. Diante disso, numa tentativa de melhor fundamentação das análises, foi importante apresentar algumas discussões sobre o tema, a partir de uma visão do fenômeno da referenciação como atividade sociocognitiva, discursiva e interacional de construção de sentidos.

Ao longo dos tempos, os estudos realizados por pesquisadores da Linguística Textual e da Análise do Discurso em relação ao fenômeno da referência têm perpassado diferentes enfoques e concepções e, conforme pontua Zamponi (2003), há duas tendências fundamentalmente opostas sobre a questão. A primeira entende que existe uma correspondência entre as palavras e as coisas e, para essa concepção, referir-se seria operar, por meios linguísticos, uma representação extensional de referentes do mundo. Essa

³³ O conceito de memória discursiva, segundo Berrendoner (1983, p. 230-231), compreende “os diversos pré-requisitos culturais (normas comunicativas, lugares argumentativos, saberes enciclopédicos comuns, etc) que servem de axiomas aos interlocutores para conduzir uma atividade dedutiva” e é alimentada tanto pelos acontecimentos extralinguísticos como pelas enunciações sucessivas que constituem o discurso.

perspectiva parte da metáfora do “espelho”, a qual, segundo Marcuschi (2007), entende a linguagem como uma representação especular e, portanto, como um retrato do mundo.

A segunda tendência, explicitada por Zamponi (2003), fundamentada na concepção de que a língua é heterogênea, histórica, variável e socialmente construída, defende a referência enquanto resultado de uma operação colaborativa entre os parceiros da interação, e que os referentes são construídos no e pelo discurso. As atividades referidas são objetos-de-discurso, e o termo que passa a ser utilizado é “referenciação”, que implica atividade, e não mais “referência”, evitando, assim, um sentido de estaticidade. Nesse sentido, reconhecendo a instabilidade na relação entre língua e mundo, Mondada e Dubois propõem que se substitua o conceito de referência pelo conceito de referenciação.

O problema não é mais, então, de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão um sentido ao mundo. Em outros termos, falaremos de referenciação, tratando-a, assim como à categorização, como advinda de práticas simbólicas mais que de uma ontologia dada (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

Os objetos-de-discurso não são entidades pré-estabelecidas que influenciam a forma como os falantes realizam a seleção lexical, mas emergem do discurso como uma atividade social. Os objetos-de-discurso são constituídos interativa e discursivamente e, conforme esclarece Koch (2002), o discurso constrói os objetos a que faz remissão, ao mesmo tempo em que é tributário dessa construção.

Nesta pesquisa, toma-se como direcionamento teórico a concepção ampla, defendida por autores como Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), Koch (2001, 2002, 2005), Marcuschi (2007), Mondada & Dubois (2003), cujas pesquisas estão inseridas em uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem e socioconstrutivista do fenômeno referencial. Para essa perspectiva teórica, os objetos-de-discurso são construídos no interior do discurso, ou seja, nem sempre há relação entre a expressão referencial e o mundo, pois os significados são construídos de maneira colaborativa ao longo do discurso.

A escolha de uma expressão nominal com função de recategorização de referentes constitui uma escolha a ser feita segundo a proposta de sentido do produtor do texto. Em outros termos, trata-se da ativação, dentre os conhecimentos culturalmente pressupostos como partilhados, de características ou traços do referente que devem levar o interlocutor a

construir dele determinada imagem, o que lhe permite extrair do texto informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do seu produtor, de modo a auxiliá-lo na construção do sentido.

Os sentidos de um texto em uma dada situação comunicativa dependem não somente da relação direta entre a expressão referencial e seu significado ou da estrutura textual em si mesma. Visto como lugar da interação verbal em que os interlocutores são sujeitos ativos empenhados dialogicamente na produção de sentidos, é na interação texto-sujeitos que os sentidos são construídos. O contexto é também de fundamental importância na questão da referenciação, uma vez que ele mantém relação direta com as escolhas lexicais do produtor do texto. Conforme Koch (2006a), os objetos-de-discurso a que o texto faz referência permitem que muita informação permaneça implícita. Dessa forma, o produtor do texto pressupõe, por parte do leitor, diferentes conhecimentos textuais e enciclopédicos.

Outro deslocamento importante que faz a teoria da referenciação em relação à teoria clássica da referência é que a noção referente – tomado como uma entidade autônoma, cuja existência e propriedades independem do sujeito e da linguagem – é substituída pela noção de objeto-de-discurso. A existência dos objetos-de-discurso é (re)criada na atividade cognitiva e na interação. Assim, estes devem ser tomados essencialmente como produtos culturais, haja vista que

(...) os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constróem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele (Koch, 2009, p. 31).

Dadas essas concepções, percebe-se que o ato de referir - muito mais que etiquetar o mundo a partir de categorias predeterminadas que o sujeito internaliza em sua cognição e das quais faz uso na representação de um mundo externo e autônomo - é uma atividade discursiva. A esse respeito, afirma Koch (2005):

O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação, bem como os processos de remissão textual que se realizam por meio delas, constituem escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. É por essa razão que

se defende que o processamento do discurso, visto que realizado por sujeitos sociais atuantes, é um processamento estratégico. (KOCH, 2005, p. 34-35)

Por fim, a noção de anáfora também deve ser reconsiderada. Na perspectiva clássica da referência, a anáfora é essencialmente uma relação entre elementos do que Beaugrande e Dressler (1981 [2002]) chamam de texto de superfície (*surface text*), isto é, “as palavras que nós efetivamente ouvimos ou vemos”. Silva (2009) assim discute essa concepção de anáfora:

A noção de anáfora tradicionalmente postulada por autores como Halliday e Hasan, na obra seminal de 1976, é de fenômeno linguístico que possibilita o estabelecimento de uma relação semântica entre itens lexicais de um texto, sendo, pois, um importante elemento de coesão textual e operador de continuidade textual de suma relevância para a tessitura do texto. Nessa concepção mais pontual, a anáfora é prioritariamente ligada à coesão textual, sendo um elemento estritamente responsável pelas retomadas de itens já textualizados. Além disso, nessa perspectiva, a anáfora tende a ser correferencial e ter um antecedente explícito [...] (SILVA, 2009, p. 12).

Na perspectiva teórica da referenciação, a interpretação de uma expressão anafórica não consiste meramente em associar a expressão a algum elemento linguístico do contexto. Como afirma Marcuschi, “[n]a sua essência, a anáfora é um fenômeno de semântica textual de natureza inferencial e não um simples processo de clonagem referencial” (Marcuschi, 2005, p. 55, grifo do autor). Nessa abordagem mais atual, a anáfora consiste, segundo Koch (2005, p. 34) em localizar “algum tipo de informação alocada na memória discursiva”.

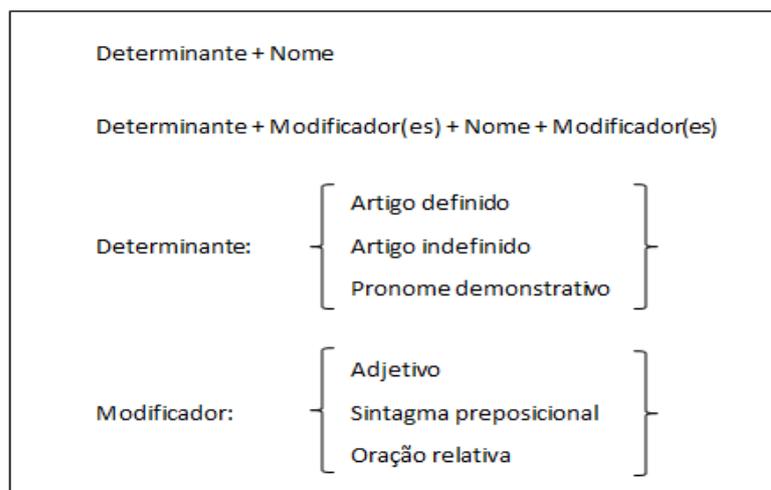
Aqui é importante lembrar que esse localizar não se trata de uma operação passiva, uma vez que o próprio processo de referenciação (re)constrói o objeto-de-discurso, remodelando-o de diferentes maneiras. Ou, como esclarece Koch (2004), o discurso constrói “aquilo a que faz remissão, ao mesmo tempo em que é tributário dessa construção. Isto é, todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada, publicamente alimentada pelo próprio discurso”. (KOCH, 2004, p. 58).

As categorias usadas para descrever o mundo são plurais e mutáveis, dependendo muito mais da pragmática da enunciação do que da semântica dos objetos, de pretensas características definitórias. Isso gera uma inevitável instabilidade na relação entre as palavras e as coisas do mundo. Logo, a referenciação consiste em uma atividade discursiva, uma vez que a construção dos objetos-de-discurso resulta de escolhas do sujeito, que tenta realizar o seu projeto de dizer em uma dada situação de enunciação.

Nesse sentido, entendendo a referenciação como uma atividade sociocognitiva e fundamentalmente discursiva, por meio da qual os objetos do mundo real são transformados em “objetos-de-discurso” e levando em consideração os artigos de opinião investigados neste trabalho, é preciso considerar que os processos de categorização, manutenção e (re)construção de referentes discursivos na dinâmica textual estão a serviço da orientação argumentativa empreendida pela instância de produção desse gênero.

Assim, no processo de referenciação, ao tratar do emprego de expressões nominais anafóricas na materialidade dos textos, Koch (2001, 2002) expõe que essas expressões podem ser precedidas de determinantes (artigos definidos, indefinidos e pronomes demonstrativos) e precedidas e/ou seguidas de modificadores (adjetivos, locuções adjetivas, sintagmas preposicionais ou orações relativas). Segundo Koch (2002, p. 87), tais expressões podem assumir as seguintes configurações na materialidade textual:

QUADRO 06: Configuração das expressões nominais anafóricas



Fonte: elaborado a partir de Koch (2002, p. 87).

A presença do determinante sinaliza que a informação pertence ao mundo do dado, do já conhecido. Por outro lado, o restante da expressão pode trazer elementos novos e até inusitados, aspectos mais ou menos relevantes ou evidentes do referente selecionados pelo locutor para realização do seu projeto de dizer³⁴. Dessa forma, é importante considerar que

³⁴ Em um texto, a informação semântica pode ser dividida basicamente entre o *dado* e o *novo*. A informação dada tem como função construir “pontos de ancoragem” para que a informação *nova* seja introduzida no contexto do discurso. Ou seja, para que o texto tenha continuidade temática, a partir de informações conhecidas do interlocutor, a instância de produção do texto vai inserindo novas informações de maneira

as expressões nominais referenciais devem ser observadas em todas as suas dimensões, uma vez que a atividade de referenciação tem, na configuração estrutural dos textos, apenas seu ponto de partida, e vai além das operações anafóricas e coesivas. Sobre essa observação, Koch (2001, p. 87) enfatiza que a função das expressões referenciais não é apenas a de referir. Pelo contrário, “como multifuncionais que são, elas contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente, recategorizando os objetos presentes na memória discursiva”.

Assim sendo, na medida em que veiculam pontos de vista do locutor/produtor, as expressões nominais referenciais podem atuar como importantes elementos de orientação argumentativa, carregando opiniões a partir das escolhas linguísticas mais adequadas à proposta persuasiva da instância de produção textual. Nas palavras de Koch (2005, p. 46), as expressões nominais remissivas funcionam como uma espinha dorsal do texto, que permite ao leitor/ouvinte construir, com base na maneira pela qual se encadeiam e remetem umas às outras, um “roteiro” que irá orientá-lo para determinados sentidos no texto e, conseqüentemente, para as leituras possíveis que, a partir dele, se projetam.

3.3.5 OS MECANISMOS DE COESÃO NOMINAL NOS ARTIGOS DE OPINIÃO

A partir dos apontamentos traçados, vejamos alguns exemplos que ilustram a ocorrência de expressões nominais anafóricas nos artigos de opinião investigados.

(Exemplo 80)

Inicialmente, carros duravam décadas. A partir de meados dos anos 1960, consolida-se a obsolescência programada, ou seja, a existência de produtos com sentença de morte definida e vida curta. A partir dos anos 1990, o processo de indução de demanda passa a ser mais sofisticado, com o conceito de obsolescência percebida. Embora nosso telefone celular esteja funcionando perfeitamente, um novo aparelho, com algum pequeno

gradual. Daí o papel ímpar da referenciação, já que não apenas retoma, mas acresce sentido ao referente. Um texto com um grau muito elevado de informações pode ser incoerente para um interlocutor que não consiga estabelecer pontes entre as informações novas com aquelas que já lhe são conhecidas. Logo, a coerência não é uma propriedade intrínseca ao texto, mas construída pelo leitor/ouvinte. Um texto não é coerente ou incoerente em si mesmo. Ele *pode ser* coerente ou incoerente, de acordo com o contexto discursivo em que está inserido e com o nível de interação entre ele seu leitor/ouvinte.

avanço técnico ou estético, nos faz sentir que somente seremos dignos de sermos chamados seres humanos após a compra do novo brinquedo. Buscamos nossa felicidade comprando coisas que talvez não precisemos. (AJO 04 - UOL – FEV./2015).

(Exemplo 81)

O debate sobre a maioria penal sempre ressurgiu quando a sociedade entra em estado de choque diante de alguma barbaridade. Vejo com tristeza a manipulação da dor de famílias que sofrem com a perda de entes queridos brutalmente. Fico indignado com oportunistas que fazem da cultura do ódio bandeira política. A sociedade e o Congresso Nacional - em especial - devem agir com racionalidade, sob pena de aprofundar essa barbárie. (AJO 06 - UOL – ABR./2015).

(Exemplo 82)

Ao longo dos últimos governos, essa pasta tem sido marginalizada e tratada como moeda de troca de apoio entre as legendas da base aliada. Políticos sem experiência e conhecimento técnico estão definindo as prioridades de investimentos, causando um enorme atraso no desenvolvimento do esporte no Brasil. Neste novo mandato, a presidente Dilma Rousseff teria a oportunidade de romper com essa lógica perversa e encher os brasileiros de esperança. No entanto, indicou o deputado federal George Hilton (PRB-MG) como ministro. Radialista, apresentador de televisão, teólogo e animador, de acordo com seu perfil no site da Câmara dos Deputados, Hilton não tem nenhuma ligação aparente com o esporte. (AJO 01 - FSP – JAN./2015).

(Exemplo 83)

Em 1983, o Brasil começou a vincular a arrecadação de tributos a gastos com educação, desprezando sensatos princípios de finanças públicas. Visava-se a “proteger” a educação de medidas de ajuste fiscal apoiadas pelo FMI. A ideia, que já não fazia sentido, se transformou depois em vara de condão que nos possibilitaria, via elevação de gastos, melhorar a qualidade da educação. (AJO 14 - RVJ – OUT./2015).

No exemplo (80), nota-se que o termo destacado em itálico “nosso telefone celular” é retomado pela instância de produção do artigo por meio da expressão anaforizante “o novo brinquedo”, que passa a ser vista como um novo objeto-de-discurso na materialidade do texto, servindo, por assim dizer, à visada argumentativa dos articulistas. Esse excerto faz parte de um artigo de opinião que tem como tema o discurso da sustentabilidade nos dias atuais, sinalizando a importância de novas práticas de comportamento na sociedade com vista à redução do aquecimento global. Para ilustrar o problema, os articulistas afirmam que o ser humano não é somente vítima, mas também “o principal elemento causador da deterioração do planeta”, oferecendo como evidência a questão do consumo excessivo por parte das pessoas. Nessa perspectiva, ao efetuarem uma recategorização do referente como “o novo brinquedo”, nota-se o posicionamento irônico dos autores em relação ao comportamento das pessoas, numa visada marcadamente opinativa.

As expressões referenciais anafóricas presentes em (81), (82) e (83) não fazem a retomada de um referente explícito na malha textual, mas encapsulam ideias precedentes diluídas nos excertos. Em todos esses casos, a retomada se configura a partir de apenas um nome-núcleo acompanhado de elemento determinante/modificador. A utilização de nome-núcleo anaforizante em cada um desses exemplos serve para sumarizar o conteúdo dos fragmentos anteriores, o que aponta para uma avaliação apreciativa das partes retomadas. Em (81), ao fazer uso da expressão anafórica “essa barbárie”, o articulista mostra um posicionamento contrário à aprovação de projeto de lei que trata da redução da maioria penal no país. No exemplo (82), a expressão “essa lógica perversa” relaciona-se ao fato de, no Brasil, o Ministério dos Esportes ser tratado como moeda de troca de apoio entre partidos políticos. O termo anaforizante, constituído por um nome-núcleo genérico, é precedido por um determinante demonstrativo e sucedido por um modificador de natureza adjetiva (e de cunho marcadamente avaliativo). A soma desses três elementos (determinante + nome-núcleo + modificador) sinaliza, discursivamente, a posição axiológica do articulista.

O exemplo (83) caminha numa direção similar, mas com algumas especificidades. Nesse caso, o termo anaforizante “a ideia” configura-se como uma expressão nominal definida, formada pela junção de um nome-núcleo mais um artigo definido. Aparentemente de cunho mais neutro, essa expressão retoma a informação apresentada pelo articulista na porção anterior - a de que o Brasil, em 1983, havia começado a vincular arrecadação de tributos a gastos com educação. O ponto de vista do articulista emerge, de forma mais nítida, na oração relativa inserida logo após o termo anaforizante, o que releva a sua orientação argumentativa e convoca o leitor a partilhar de sua avaliação. Vejamos mais dois exemplos.

(Exemplo 84)

Faltaria espaço nesta página se fossem elencados **os absurdos legislativos nascidos da leitura obtusa do Velho Testamento**. Associar trechos da Bíblia fora de contexto a posturas policiais, moralismo e populismo é das receitas mais antigas para causar tragédias. (AJO 08 - UOL – FEV./2015).

(Exemplo 85)

Muitas pessoas alegaram que o que o político teria dito seria apenas uma opinião, que ele não seria obrigado a aceitar a população LGBT e poderia ter sua própria concepção sobre o que é uma família. Afirmaram, ainda, que dar declarações como "aparelho excretor não reproduz" e que "dois iguais não fazem filho" seriam verdades e, como tais, não deveriam ser reprimidas. No entanto, apesar de essas frases serem lamentáveis, não foram elas o alvo principal da ação. Nem mesmo **sua conservadora e equivocada opinião sobre os arranjos familiares** motivaram a busca da reparação, por via judicial. As expressões mais graves, no discurso proferido pelo então candidato, foram a comparação da homossexualidade à pedofilia, a incitação a que a maioria da população enfrente a minoria LGBT e, ainda, a afirmação de que essa parcela da população precisa ser "tratada (...) bem longe da gente", que, claramente, configuram discurso de ódio. (AJO 07 – UOL – ABR./2015).

O exemplo (84) é parte de um artigo opinativo em que a instância de produção defende a seguinte tese: associar trechos bíblicos fora de contexto a posturas policialescas, moralismo e populismo é receita antiga para causar tragédias. Para sustentar essa afirmação, o articulista apresenta diferentes situações relacionadas a essa temática e afirma que faltaria espaço na página da Folha de S. Paulo para elencar “os absurdos legislativos nascidos da leitura do Velho Testamento”. Essa expressão referencial classifica-se, de acordo com Maingueneau (2005), como uma anáfora infiel redutiva, pois ela retoma e sumariza porções de extensão igual ou superior à frase. Do ponto de vista configuracional, nota-se no termo anaforizante em questão a presença de um nome-núcleo de caráter altamente apreciativo, uma vez que o lexema “absurdos” já sinaliza o ponto de vista axiológico do articulista, revelando a orientação argumentativa que ele marca no texto. No entanto, é importante registrar que, além desse nome-núcleo avaliativo, a expressão referencial apresenta também um determinante de natureza definida e dois modificadores (um adjetivo e uma oração relativa reduzida de participio). A soma desses elementos confere ainda mais força argumentativa ao enunciado em questão, uma vez que esses modificadores conseguem encaminhar mais objetivamente um posicionamento enunciativo, já que singularizam o dizer, elegem um objeto discursivo dentre tantos e o impregnam de impressões pessoais.

É possível perceber em (85) uma estratégia semelhante colocada em cena pela instância de produção do artigo. Ao tratar da liberdade de expressão no Brasil e dos possíveis desmembramentos relacionados a esse tema, as articulistas apresentam um fato ocorrido com o político Levy Fidelix, no qual ele foi condenado a pagar indenização moral por ofensas homofóbicas proferidas em rede nacional de televisão. Ao explicarem o ocorrido

sob uma angulação jurídica, nota-se que, no exemplo selecionado, as articulistas também emitem um juízo de valor em relação ao discurso “lamentável” - segundo elas - emitido pelo político. Vale notar que a expressão referencial anafórica “sua conservadora e equivocada opinião sobre os arranjos familiares” é constituída por meio de um nome-núcleo genérico (opinião), ao qual se agregam diferentes recursos expressivos de natureza avaliativa. Merece destaque, por exemplo, o uso dos adjetivos axiológicos “conservadora” e “equivocada”, o que já sinaliza uma espécie de reprovação discursiva das articulistas em relação àquilo que foi proferido por Levy Fidélis. Após o nome-núcleo, observa-se também a ocorrência de sintagma preposicional “sobre os arranjos familiares”, o que evidencia ainda mais o ponto de vista das articulistas. Em geral, esse exemplo mostra como a expressão nominal anafórica recebe contribuição expressiva dos elementos determinantes e modificadores do nome-núcleo para sua constituição e condução argumentativa.

(Exemplo 86)

O enxugamento do setor público, **tão hipertrofiado quanto ineficiente na gestão de recursos**, e cujos critérios de contratação e de controle estão muito aquém da eficiência dos que pautam o setor privado, é tão fundamental quanto repensar o papel do Estado na economia, pois contam-se aos montes as ações desastradas da intervenção estatal no ambiente de negócios. (AJO 02 – UOL – JAN./2017).

(Exemplo 87)

Esse é um ponto de partida que não pode mais ser desprezado. No contexto das cidades, significa repensar as formas de financiamento de tudo aquilo que a sociedade deseja e seus mecanismos de gestão e medição de eficiência. Veja-se o exemplo do *IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano)*, **uma das principais fontes de receita dos Municípios**, que está no artigo 156 da Constituição. Lá está claro que o imposto poderá "ser progressivo em razão do valor do imóvel" e "ter alíquotas diferentes de acordo com a localização e o uso". (AJO 10 – UOL – JUL./2017).

Nos exemplos (86) e (87), é possível verificar a ocorrência de expressões apositivas colocadas em cena pelos articulistas. Essas expressões apositivas mostram-se importantes porque entendemos que o aposto é um termo que se une a um substantivo ou a um pronome substantivo com a função de explicá-lo ou de apreciá-lo, conforme explicitam Cunha e Cintra (2001). Ainda pode ter as funções de esclarecer, identificar, desenvolver ou resumir a ideia expressa pelo termo a que está ligado. Nesse sentido, justifica-se a análise de expressões que têm por função precípua elucidar um termo que vem atrelado a elas, pois no tocante à direção argumentativa, o aposto é um termo que pode orientar uma interpretação, a partir de sua utilização ideológica.

No exemplo (86), o excerto faz parte de um artigo de opinião que tem como temática central a questão econômica do país. Nesse artigo, o autor tece comentários relacionados à nova equipe econômica do governo e apresenta possíveis soluções para a retomada do crescimento econômico no país. Entre as medidas sugeridas, aponta a urgente necessidade de enxugamento de gastos com o setor público, estabelecendo uma relação de comparação valorativa em relação ao problema. Nota-se que, por meio da aposição, o articulista tece um juízo de valor categórico em relação ao termo antecedente, o que se expressa por meio de uma comparação feita com o uso de adjetivos de natureza depreciativa. Tem-se, então, o aposto reconfigurando um objeto-de-discurso por meio da avaliação de uma proposição anterior. Essa condensação introduz um comentário altamente valorativo daquele que escreveu o artigo.

Em (87), a expressão anaforizante “uma das principais fontes de receita dos Municípios” é feita por meio de um aposto e tem como referente o termo anaforizado “IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano)”. Trata-se de um aposto de natureza apreciativa, portanto, de uso não fortuito e muito menos neutro. Do ponto de vista da sua configuração anafórica, observa-se no termo anaforizante a presença de um nome-núcleo genérico³⁵ “fontes”. Essa palavra, num primeiro momento, não agrega valor persuasivo se tratada isoladamente, mas acaba ganhando um valor argumentativo decisório na expressão apositiva em que aparece. Assim, o vocábulo “fontes”, ao ser precedido por um adjetivo de cunho positivo - “principais” -, acaba provocando um movimento de recategorização do antecedente. Na visão do articulista, então, o IPTU é entendido como mecanismo fundamental na geração de receitas do municípios. A capacidade que o aposto tem de se referir ao termo antecedente para avalia-lo é uma função útil e apreciada pelos enunciadores para fazerem valer seu ponto de vista.

Dessa forma, é importante ressaltar, como bem pontua Azeredo (2001, p. 228), que embora visto de forma marginal e redundante do ponto de vista sintático, e aparentemente suplementar nos domínios referenciais do discurso, o aposto é, na verdade, decisivo como peça do componente retórico dos textos. O autor afirmar que, “convém, pois, tomá-lo em

³⁵ Aqui, é relevante pontuar que entendemos por nome genérico todos os substantivos comuns, conforme Cunha e Cintra (2001). Sobre substantivo comum, esses autores (*op.cit*, p. 178) afirmam: “os substantivos podem designar a totalidade dos seres de uma espécie (designação genérica) ou um indivíduo de determinada espécie (designação específica). Quando se aplica a todos os seres de uma mesma espécie ou quando designa uma abstração, o substantivo é chamado comum”.

consideração não só no quadro amplo dos procedimentos lexicais e sintáticos da referência, mas, principalmente, em função de sua capacidade de exprimir predicções não mediadas pelo verbo” (p. 228). É justamente por sua importância retórica que o aposto pode acabar tomando o lugar do termo fundamental nas práticas discursivas em que ocorre.

Em síntese, no que diz respeito ao uso de mecanismos de coesão nominal nos artigos de opinião analisados, foi possível verificar que a relação referência/argumentação é estreita e importante para a composição dos artigos, os quais se assentam no terreno do convencimento e na busca da persuasão. Nesse sentido, a referência constitui-se como uma importante manobra do produtor do texto (articulista) para fazer valer a sua opinião, utilizando-se de retomadas anafóricas que apresentam, em sua configuração, um nome como núcleo de seu sintagma. Essa estratégia mostrou-se relevante porque, muitas vezes, o nome (núcleo de uma expressão anaforizante) é capaz de evidenciar um juízo de valor sobre a realidade, conduzindo a enunciação para determinados fins. Essa estratégia é minimamente reconhecida não somente pelas escolhas lexicais e a relação de sentido entre o anaforizado e anaforizante, mas também pelas diferentes formas em que se opera a retomada de referentes nos artigos de opinião.

3.4 OS MECANISMOS ENUNCIATIVOS: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Segundo Bronckart (2003), os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, trazendo à tona, ao mesmo tempo, avaliações, julgamentos, opiniões e sentimentos que podem ser formulados em relação a alguns aspectos do conteúdo temático, explicitando as instâncias responsáveis por tais posicionamentos enunciativos e pela dimensão dialógica da discursividade (MAINGUENEAU, 2005, p.173). Para o ISD, essa categoria inclui a análise de dois aspectos: a distribuição das vozes enunciativas e a marcação das modalizações.

Na construção de um texto, pertence a algum gênero, ainda que, aparentemente, seja o autor empírico o responsável pelos tipos de discurso, pelas sequências textuais, pelos mecanismos de textualização ou pelos mecanismos de natureza enunciativa, não se pode

esquecer que “a atividade de linguagem, devido à sua própria natureza semiótica, baseia-se, necessariamente, na criação de mundos virtuais” (BRONCKART, 2003, p.151).

Assim, tem-se, de um lado, o mundo “real” representado pelos agentes humanos (o mundo ordinário) e, do outro, o mundo virtual criado pela atividade de linguagem (o mundo discursivo). Embora todas as representações mobilizadas pelo autor na hora de empreender uma ação de linguagem estejam localizadas no mundo ordinário, é no mundo discursivo que se processam as operações de responsabilização enunciativa. Dessa forma, a voz do autor é “apagada” e substituída por uma instância geral de enunciação, que o ISD denomina de textualizador: voz “neutra” que pode se configurar em narrador quando o discurso mobilizado for da ordem do narrar e expositor quando este for da ordem do expor.

É justamente a instância geral que processa todo o gerenciamento das vozes enunciativas. Segundo Bronckart (2003, p. 326), “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Geralmente é a instância geral da enunciação que assume o enunciado, porém, esta pode colocar em cena outras vozes – as vozes secundárias (voz de personagens, voz social, voz do autor):

Vozes de personagens

- Vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente.
- Segmentos de texto na 1ª pessoa gramatical: fusão do narrador/expositor e da voz que este põe em cena – o narrador assume, de algum modo, seu personagem.
- Segmentos de texto na 3ª pessoa gramatical: manutenção da distinção entre narrador/expositor e a voz secundária posta em cena.

Vozes sociais

- Vozes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento textual, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo temático.

Voz do autor

- Voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

Apesar de traçar essa categorização, Bronckart (2006, p. 156), ao considerar a importância dos “efeitos de mediação produzidos pela aprendizagem e pelo domínio progressivo” dos mecanismos de enunciação, admite que esses elementos receberam pouco aprofundamento no quadro teórico do ISD. Isso fica evidente, por exemplo, quando se analisa o capítulo nove da obra “Atividades de Linguagem, textos e discursos” (BRONCKART, 2003, p. 319-333), em que é possível perceber que não há uma discussão capaz de esclarecer a distinção entre os termos dialogismo e polifonia, conceitos de suma importância quando se aborda a questão das vozes enunciativas. No capítulo mencionado, afirma-se que as representações constitutivas da pessoa apresentam um estatuto fundamentalmente dialógico, mas não se remete tal reflexão a Bakhtin, como era de se esperar: “Quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas, no sentido de que integram as representações dos outros, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las” (BRONCKART, 2003, p. 321).

Na discussão bronckartiana, considera-se um texto polifônico “quando nele se fazem ouvir várias vozes distintas” (BRONCKART, 2003, p. 329) e faz-se uma distinção entre polifonia explícita (remetendo-se aos trabalhos de Ducrot) e polifonia implícita (aqui citando Bakhtin). Tais reflexões, embora pertinentes, não são devidamente aprofundadas, o que contribui para gerar uma lacuna na compreensão da teoria. Por exemplo, para o ISD, polifonia e dialogismo fazem referência a um mesmo fenômeno? O que seriam exatamente a polifonia implícita e a explícita? Dentre as vozes secundárias (de personagens, sociais e voz do autor) quais seriam implícitas e quais seriam explícitas, ou não haveria tal distinção? Haveria texto monofônico, ou apenas uma polifonia implícita? Dessa forma, por uma questão de natureza teórica capaz de possibilitar análises mais bem apuradas, optamos em alargar esse fenômeno e buscar contribuições de outras perspectivas teóricas que, de alguma forma, dialogam entre si e tratam da questão das vozes enunciativas.

Com base nessas concepções e, partindo do princípio de que todo texto é considerado dialógico, constatamos (cf. resultados obtidos e apresentados mais adiante)

que, nos artigos de opinião que compõem o *corpus* I desta pesquisa, há o diálogo entre interlocutores no espaço do texto e que, além disso, esses textos dialogam com outros do universo sociocultural. A instância responsável pela produção de um artigo jornalístico de opinião é representada por um locutor pertencente a um horizonte ideológico, o qual pode (ou não) ser equivalente ao horizonte ideológico do seu interlocutor. A partir disso, a instância de produção lança mão de procedimentos linguístico-discursivos, como o discurso relatado, permitindo que outras vozes, além da sua, se mostrem no espaço do texto. Assim, a palavra acaba sempre perpassada pela palavra do outro, confirmando-nos a noção de que o dialogismo é o permanente diálogo entre os diversos discursos que circulam nas esferas sociais, e que a linguagem é, portanto, essencialmente dialógica.

Como já foi dito ao longo deste trabalho, Bakhtin e seu Círculo, ao elaborarem uma “arquitetônica do enunciado concreto” (SOUZA, 2002), trouxeram como um dos eixos principais de sua investigação o problema do discurso de outrem ou discurso outro (AUTHIER-REVUZ, 2004) ou discurso citado. Partindo do princípio dialógico para explicar o funcionamento da linguagem, esses teóricos russos se debruçaram sobre o problema da inter-relação do discurso alheio na literatura e na vida cotidiana; afinal, para eles, o discurso, como evento histórico e singular, orienta-se naturalmente em direção ao outro, fundando assim a alteridade, isto é, a relação “eu-outro” fundamental para a condição humana.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não deixa de participar, com ele, de uma interação viva e intensa (BAKHTIN, 1993, [1975] p. 88).

Segundo Cunha (2004), Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]) e Bakhtin (1993 [1975], 2005) elaboraram uma das mais ricas e frutíferas abordagens do discurso citado, dando origem a diversos estudos, enfocando a heterogeneidade enunciativa e constitutiva. Durante muito tempo, o discurso de outrem foi analisado numa perspectiva gramatical, descrito como formas marcadas, ou a partir dos estilos direto, indireto e indireto livre. No entanto, de acordo com Cunha (2005), depois da divulgação das ideias desses teóricos russos, o interesse no discurso de outrem não está mais nas formas de citação, mas nos modos como os discursos se inter-relacionam, instaurando confrontos entres vozes e sujeitos, isto é, no como se dá a inserção das vozes, sejam elas marcadas ou não, nos fios dos textos.

Caracterizando o discurso como um objeto social, com uma forma e um conteúdo (BAKHTIN, 1993 [1975]) unidos de maneira indissociável, é possível compreender o discurso de outrem e as tendências de apreensão do discurso outro não só como formas marcadas explicitamente pela tipografia, como dois pontos, travessão, vírgula, ou pelos verbos *dicendi*. De caráter social e ideológico, os discursos outros retomados podem se manifestar de diversas maneiras, pois não há formas cristalizadas, isto é, formas fixas e imutáveis dos discursos reportados, embora existam algumas mais comuns, como é o caso do discurso direto e do discurso indireto, estilos corriqueiros em alguns gêneros da literatura – por exemplo, o romance – e da mídia – a notícia.

Para Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]), a compreensão é ativa, contendo o germe de uma resposta, de modo que o sujeito, ao interpretar um enunciado, orienta-se em relação a ele, dialoga com seu tema, toma posição. Assim sendo, tomamos as palavras outras como um processo de “idas” e “vindas”, pois o enunciado outro instaura a enunciação de muitos outros enunciados, retomados dos contextos os mais diversos. No entanto, essa retomada é acompanhada de valores apreciativos, uma vez que a simples retomada do discurso abordado por alguém já é uma maneira de nos posicionamos diante dele. De acordo com Cunha (2008), nesse processo de retomada, o sujeito assimila alguns de seus aspectos, (re)acentua outros, desconstrói esse “discurso-fonte”, enquadra-o em novos contextos, julga-o segundo seus pontos de vista.

Nessa perspectiva dialógica, Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]) definem o discurso outro e/ou o discurso citado como “[...] o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação* [...] [que] é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 150, grifo dos autores). Assim, ao orientarmos o nosso discurso para o outro, o “meu” discurso entra em relação dialógica com o discurso outro, assimilando-o e (re)acentuando-o (CUNHA, 2008), como parte do processo natural da comunicação. Por exemplo, ao escrever um texto, o sujeito que é heterogêneo por natureza, ou seja, constituído por muitos discursos (BAKHTIN, 1995 [1929]), retoma e modifica as “palavras” dos enunciados convocados. Nessa interação, ele não “escolhe” as vozes aleatoriamente: elas respaldam, de alguma forma, a visão axiológica do sujeito. Como mostra Fiorin (2001),

o discurso transmitido contém em si, como parte da visão de mundo que veicula, um sistema de valores, isto é, estereótipos dos comportamentos humanos que são valorizados positivamente ou negativamente. Ele veicula os tabus comportamentais. A sociedade transmite aos indivíduos – com a linguagem e graças a ela – certos estereótipos, que determinam certos comportamentos. Esses estereótipos entranham-se de tal modo na consciência que acabam por ser considerados naturais. Figuras como “negro”, “comunista”, (...) têm um conteúdo cheio de preconceitos, aversões e hostilidades, ao passo que outras como “branco”, “esposa” estão impregnadas de sentimentos positivos (p. 55, grifos do autor).

Desse modo, o enunciador, cujo discurso se mostra constitutivamente atravessado por outros discursos (AUTHIER-REVUZ, 2004), estratifica a linguagem, sobrecarrega as palavras e os enunciados com suas próprias intenções e acentos típicos. Toda manifestação social linguageira contagia com suas entonações os elementos da linguagem³⁶, impondo-lhes nuances de sentido precisas e tons de valores definidos (BAKHTIN, 1993 [1975]). Logo, o sujeito, ao transmitir um discurso, está sempre se posicionando diante das vozes que escolhe para inserir no seu texto.

Então, ao inscrever discursos alheios em outros discursos, os sujeitos acabam produzindo efeitos de sentido específicos. Um articulista, por exemplo, ao produzir um artigo de opinião, utiliza-se de um ou de vários discursos, retomando-os de forma discursiva na materialidade do seu texto, a fim de ancorar a sua escrita e os seus acentos de valoração. Entretanto, a inserção dessas diferentes vozes no discurso ocorre de maneiras diversificadas. Na escrita, por exemplo, a variedade de formas atributivas é bem maior do que na fala. Na verdade, enquanto nas conversas espontâneas os falantes preferem introduzir as vozes na forma direta, nos gêneros escritos, essa variedade é bem ampla e se dá por meios de diferentes estratégias de apropriação de vozes.

Em suma, Bakhtin e seu Círculo, guiados pelo fenômeno do dialogismo, priorizaram o estudo do discurso inserido no contexto das relações interdiscursivas, a fim de compreender

³⁶ Souza (2002), retomando algumas obras de Bakhtin e seu Círculo, explica de forma clara o sentido desse conceito, vez por outra referido nos textos desses teóricos: a entonação, social por excelência, está em interação orgânica com o gênero e o estilo do discurso. Também denominada de “tom”, “acento”, “tonalidade”, a entoação e/ou entonação encontra-se em correlação com o horizonte social ou a apreciação social do sujeito. Além disso, ela é um elemento que expressa o valor do indivíduo em direção ao objeto, estando constituída na palavra. Por isso, compreende a capacidade que o sujeito tem de exprimir a multiplicidade de relações axiológicas diante do conteúdo do enunciado. Acerca desse conceito, Cunha (2009) ainda acrescenta: a entoação orienta a escolha das palavras e dos sentidos que elas vão carregar na enunciação. Assim, cada grupo social (re)acentua a sua maneira as palavras, sendo por meio dessa (re)acentuação que o valor da expressão é revelado para os enunciadores.

o funcionamento da linguagem e o processo de apreensão do discurso de outrem. Para Cunha (2009), o “dialogismo” foi um dos grandes responsáveis pelas novas orientações de estudo sobre o discurso citado, tendo influenciado trabalhos que investigam, especialmente: (i) a interação entre dois discursos de sujeitos concretos, historicamente situados, considerando a dinâmica da interrelação entre o discurso citante e o discurso citado, além da relação entre o enunciador e o sujeito da enunciação anterior; (ii) a análise das formas de representação do dialogismo não-marcado, a partir de algumas tendências de apreensão do discurso outro, como discurso indireto livre, construções híbridas, discurso bivocal, ironia e paródia.

Como sabemos, são numerosas as formas de relação do discurso com outros discursos. Algumas delas são mais marcadas; outras quase não têm fronteiras. Sobre essas questões, Bakhtin critica os estudos sobre os discursos baseados meramente nas formas (estáticas) de inserção da voz do outro, para tratá-los dialogicamente. Esse tema é de tamanha relevância para Bakhtin e seu Círculo. Como exemplo, nota-se que na obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (1995 [1929]), Bakhtin/Volochínov dedicam sua última parte ao problema do discurso citado.

Acreditamos que um fenômeno assim altamente produtivo, “nodal” mesmo, é o do discurso citado, isto é, os esquemas linguísticos (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre), as modificações desses esquemas e as variantes dessas modificações que encontramos na língua, e que servem para a transmissão das enunciações de outrem e para a integração dessas enunciações, enquanto enunciações de outrem [...] O interesse metodológico excepcional que apresentam esses fatos ainda não foi apreciado na sua justa medida. Ninguém foi capaz de discernir nessa questão de sintaxe, à primeira vista secundária, os problemas de enorme significação que ela coloca para a linguística [...] (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995 [1929], p. 149).

Para Cunha (2008), a partir desse novo olhar sobre o discurso de outrem, Bakhtin e seu Círculo trazem para o centro dos estudos do discurso citado algumas questões fundamentais: como se apreende o discurso de outrem? Como o discurso de outrem é apreendido pelo outro ou pelo novo contexto? Como o discurso é recebido? Como se dá o processo de recepção vivido pelo discurso interior? Qual é a influência dos discursos de outrem sobre os discursos posteriores elaborados pelos sujeitos?

Segundo Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]), a dinâmica da inter-relação do discurso que cita com aquele que é citado se concretiza nos esquemas de transmissão do discurso de

outrem e nas suas variantes, sendo a escolha do esquema de base um indicador da relação de força entre o contexto e o discurso reportado. Tanto a opção de um determinado esquema para reportar um discurso, assim como o novo contexto no qual o discurso outro será incluído, são aspectos que estão relacionados aos propósitos comunicativos dos sujeitos. Não levar em conta essas condições significa ignorar o dialogismo constitutivo dos discursos. Sobre esse aspecto, os autores esclarecem que

o erro fundamental dos pesquisadores que já se debruçaram sobre as formas de transmissão do discurso de outrem é tê-lo sistematicamente divorciado do contexto [...] o objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 154).

Acerca dessa temática, os autores russos deram atenção a basicamente três esquemas sintáticos de transmissão ativa dos discursos de outrem: discurso direto (DD), discurso indireto (DI) e discurso indireto livre (DIL). Para Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]), as formas de transmissão ativa dos discursos de outrem se realizam sob a forma de variantes, e é nessas formas que se acumulam as mudanças e se estabilizam os novos hábitos da orientação ativa do discurso de outrem. Cada esquema recria à sua maneira a enunciação, dando-lhe uma orientação específica: “cada forma de transmissão do discurso de outrem apreende a sua maneira a palavra do outro e assimila-a de forma ativa” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 198). Desse modo, não é possível afirmar que as formas sintáticas do discurso direto (DD) e do discurso indireto (DI), embora mais frequentes nos gêneros midiáticos impressos, exprimem de maneira única e direta as tendências da apreensão da enunciação de outrem. Essas formas são apenas alguns esquemas que estão sujeitos a modificações no tempo e no espaço.

Ao analisar o fenômeno da transmissão da palavra de outrem a partir do discurso citado, Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]) descrevem dois estilos para caracterizar as tendências de transmissão ativa dos discursos: (i) o estilo linear, que, marcado por contornos exteriores, não se mistura ao contexto narrativo; (ii) o estilo pictórico, cujo apagamento das fronteiras do discurso citado permite ao enunciador infiltrar comentários no discurso outro. Referente ao primeiro estilo, geralmente delimitado por alíneas ou parágrafos, aspas, travessão, é possível se deparar, sobretudo, com o discurso direto, cujo uso pelo sujeito marca as duas fronteiras de enunciação: a do discurso citado e a do discurso citante.

Maingueneau (2008) acrescenta outro aspecto em relação a esse esquema: para ele, o discurso direto cria uma encenação do que foi dito, visando a criar um efeito de sentido. O enunciador parece dizer “eis as palavras que foram ditas”, indicando “supostamente” as expressões e o conteúdo exato do discurso proferido. Desse modo,

como a situação de enunciação é reconstruída pelo sujeito que a relata, é essa descrição necessariamente subjetiva que condiciona a interpretação do discurso citado. O DD não pode, então, ser objetivo: por mais que seja fiel, o discurso direto é apenas um fragmento de texto submetido ao enunciador do discurso citante, que dispõe de múltiplos meios para lhe dar um enfoque pessoal (MAINGUENEAU, 2008, p. 141).

De acordo com Authier-Revuz (2004), no discurso direto, as palavras do outro são inseridas no nível do discurso como um recorte de uma citação. Por isso, Maingueneau (2008) enfatiza que diante de um “mesmo” enunciado, de um lado inserido em um título - posição textual de apelo emotivo -, de outro inscrito na narração de um texto - cujo intuito poderá ser de explicá-lo -, pode-se deparar com dois enunciados distintos, porque o discurso de outro sujeito foi enquadrado em dois novos contextos e modificado conforme os objetivos da instância de produção. Assim, como esclarece Authier-Revuz (2004), no discurso direto, o sujeito é o porta-voz do discurso do outro.

Embora não seja usado pelo enunciador com o intuito de se eximir de qualquer responsabilidade, Maingueneau (2008) afirma que o discurso direto pode ser usado para: (i) criar autenticidade; (ii) distanciar-se, seja porque não concorda e não se quer assumir o dito; seja porque se quer explicitar a sua adesão respeitosa ao dito, no caso de uma citação de autoridade; (iii) mostrar objetividade.

Ainda sobre o discurso direto, Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]) descrevem algumas variantes desse esquema, como o discurso direto preparado, discurso direto esvaziado e discurso direto livre. Este último, segundo Maingueneau (2008), embora não apareça muito na imprensa, ocorre quando se mantém o sentido da citação. No entanto, o enunciado é recriado com outras palavras e apresenta-se como discurso direto no texto, só que sem aspas ou travessão. Além disso, Maingueneau (2008) mostra outra variante do discurso direto com “enunciador genérico”, o qual representa um conjunto de sujeitos, por exemplo, uma classe ou grupo social.

Ressaltamos igualmente outra variante do discurso direto, precedido por “que”. Para Maingueneau (2008), com a evolução da mídia, muitos fragmentos de citações aparecem sob a forma de discurso direto - entre aspas ou em itálico, com os embreantes no discurso citado -, porém com o esquema introdutor do discurso indireto, em uma tentativa de trazer a linguagem usada pelo sujeito convocado para falar, restabelecendo as palavras que foram ditas por ele. “Talvez sob influência da televisão [...], os jornalistas [...] não se contentam em comentar acontecimentos, descrever a realidade; eles pretendem restituir o ponto de vista e as palavras dos atores” (MAINGUENEAU, 2008, p. 152).

Por outro lado, o discurso indireto não é delimitado claramente por fronteiras, possuindo apenas uma única situação de enunciação que é a do discurso citante: como ele integra o discurso citado ao seu, aquele que o cita passa a ter mais responsabilidade sobre ele (MAINGUENEAU, 2008). Segundo Authier-Revuz (2004), no discurso indireto, o sujeito, usando suas próprias palavras, remete ao discurso outro como uma fonte de sentido para os seus propósitos, ou seja, esse discurso outro é relatado com as próprias palavras do enunciador, numa espécie de “paráfrase” do dito de origem.

Dependente do verbo introdutor, a citação em discurso indireto, para Maingueneau (2008), perde a sua autonomia enunciativa. Isso se dá porque, ao empregar uma citação, as palavras retomadas são atribuídas explicitamente ao enunciador do texto (no nosso caso, aos articulistas, por exemplo), embora o sujeito da citação retomada possa também compartilhar com as palavras e os valores veiculados no novo texto. Segundo Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]), o discurso indireto distingue-se claramente de outros discursos pela sintaxe – emprego de tempos, modos, conjunções, anafóricos – constituindo um esquema bem complexo para transmitir o outro discurso. Não se caracterizando pela transposição literal de qualquer enunciado em discurso direto, como se poderia pensar, suas modificações devem ocorrer na gramática e na estilística. Assim, para esses teóricos russos, a transmissão desse esquema se dá de forma analítica, sendo esse o aspecto fundamental para a compreensão do seu funcionamento.

Evidentemente, o discurso indireto também se realiza na forma de variantes: há casos em que o enunciador separa em itálico e/ou entre aspas um fragmento do discurso citado. Maingueneau (2008) caracteriza essa forma como “híbrida” – porque apresenta

alguns traços do DD –, e denomina de “ilha textual” ou “ilha enunciativa”³⁷ o trecho marcado. Essa variante ou forma híbrida ocorre, segundo Maingueneau (2008), quando o enunciador propõe o mesmo enunciado com duas entoações.

Além dessa variante, há o DIL (Discurso Indireto Livre) e o “resumo com citações”. Para Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]), essa primeira tendência, oriunda do francês antigo, permite introduzir na enunciação citada as entoações do sujeito que cita, interferindo nas entonações do discurso retomado. O segundo tipo caracteriza-se por vários fragmentos de um discurso que restituem o “conjunto de um discurso já enunciado” (MAINGUENEAU, 2008, p. 155). Este último diferencia-se do anterior porque, na citação, as palavras são marcadas tipograficamente – com aspas e itálico, por exemplo – enquanto que no discurso indireto livre não há elementos explícitos que permitem identificá-lo.

Há também outras tendências de transmissão ativa do discurso outro que Authier-Revuz (1998, 2004) denomina de “formas marcadas da conotação autonímica”, as quais englobam principalmente o emprego de grupos modalizadores, aspas e itálico. Como essas formas são de largo uso na imprensa, especialmente as duas primeiras, e caracterizadas por essa teórica francesa como novas manifestações do discurso reportado (DR), elas também merecem ser aqui retomadas.

Como já foi dito, o sujeito, no ato da enunciação, utiliza-se de diversas formas para marcar o outro no discurso, seja a partir de esquemas mais comuns – DD e DI – seja por meio de suas variantes que revelam outras tendências de apreensão do discurso de outrem. A teórica francesa Authier-Revuz (2004), denominando a inscrição do outro no discurso de “heterogeneidade mostrada”, explica que existe uma forma mais complexa dessa heterogeneidade que engloba as formas marcadas da conotação autonímica. Nessas formas, as quais designam o “estatuto outro”, não existe a ruptura do discurso com o seu autor que, ao mesmo tempo, aparece como se tivesse observando as próprias palavras que emprega, marcando-a por aspas, itálico e grupos modalizadores. No entanto, para Maingueneau (2008), a modalização autonímica se caracteriza não por limitar as palavras com qualquer sinalização, mas por reunir os procedimentos por meio dos quais o enunciador desenvolve seu discurso para comentar sua fala, enquanto a mesma está sendo produzida.

Authier-Revuz (1998) realizou vários estudos sobre o que denomina de “modalizações autonímicas”, definidas como desdobramentos metaenunciativos da própria

³⁷ O autor faz uso desses termos com base nos estudos de Authier-Revuz (1998, 2004).

enunciação. Por meio delas, é possível representar explicitamente ou não o dizer e realizar comentários sobre as enunciações outras. Entre os tipos de modalizações autonímicas, há um conjunto de formas analisadas como “modalização transparente do discurso segundo” (AUTHIER-REVUZ, 1998) ou “modalização do discurso segundo” (MAINGUENEAU, 2008), caracterizadas pelo emprego de expressões como “segundo X”, “para X”, “como diz Y”, “para usar as palavras de X”, “de acordo com Y”, as quais aparecem quando um enunciador refere-se a outrem dentro do seu próprio discurso.

Acerca desse esquema, Maingueneau (2008) afirma que a modalização do discurso segundo corresponde a uma forma mais simples e “discreta” para o enunciador indicar que não é o responsável pelo enunciado. O sujeito apóia-se no discurso que está citando, utilizando expressões que fazem parte do grupo de modalizadores – “como dizem”, “conforme Y” –, que possibilitam ao enunciador comentar as falas relatadas, isentando-se, ao mesmo tempo, de assumir o que relata. Dessa forma, o autor mostra que está apenas se apoiando na enunciação citada, não sendo o responsável por ela. Para isso, o sujeito usa essas expressões³⁸ acompanhadas, algumas vezes, de um verbo no pretérito do indicativo, o que permite um maior afastamento do discurso citado. Maingueneau (2008) assinala ainda que esses modalizadores demarcam uma mudança de ponto de vista, podendo aparecer também acompanhado de aspas para isolar a citação.

Entre outras formas de modalização autonímica, encontram-se aquelas demarcadas por aspas, itálico e sinais tipográficos. De acordo com Maingueneau (2004), as aspas podem (i) indicar que as palavras não correspondem bem à realidade; (ii) apresentar-se como um comentário acrescido ao enunciado; (iii) chamar a atenção para o fato de que o enunciador emprega exatamente as palavras outras, por isso as está aspeando; (iv) ser salientadas pelo enunciador, abrindo uma brecha em seu discurso, chamando a atenção do outro para que ele compreenda o motivo pelo qual está aspeando essas palavras; (v) transferir a responsabilidade do emprego das palavras para o outro. Assim, qualquer que seja o motivo do uso das aspas, é preciso que haja uma convivência entre o escritor e o leitor. Maingueneau (2008) explica que o primeiro usa as aspas onde o leitor imagina que ele deve colocar; ou

³⁸ Há também, conforme Maingueneau (2008), outros termos que caracterizam a Modalização em Discurso Segundo, como “talvez”, “manifestamente”, “provavelmente”, “felizmente”, “parece”, “de alguma forma”, os quais podem ser usados quando o sujeito objetiva tecer comentários sobre os discursos.

então, em um local onde não se espera, a fim de surpreendê-lo, provocando algum estranhamento. O segundo, em contrapartida, deve conhecer o universo de valores do enunciador para obter a interpretação pretendida. Portanto, para desvendar o emprego das aspas em um texto, o leitor deve recorrer principalmente ao contexto, à situação de enunciação.

Não tão diferente, o itálico também é empregado na modalização autonímica. Entretanto, apesar de esses sinais serem usados com frequência e indistintamente, o itálico é preferido às aspas para acentuar palavras estrangeiras e chamar a atenção sobre alguma expressão. Já as aspas são mais usadas para indicar uma certa reserva do enunciador – uma distância diante de outras “vozes”, por exemplo. Em relação ao emprego dessas formas na mídia escrita, Maingueneau (2008) afirma que os jornalistas empregam simultaneamente o itálico e as aspas nas citações em discurso direto.

Enfim, o itálico, as aspas, a MDS, o DD, DI, entre outras formas e variantes dessas tendências, inserem-se em um jogo discursivo que faz parte do “explícito”, da heterogeneidade mostrada, como “marcas de uma atividade de controle-regulagem do processo de comunicação” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 14). Essas formas, presentes na tentativa de demarcar o estatuto “outro” do estatuto “um”, designam no texto os fragmentos de heterogeneidade. Entretanto, para Authier-Revuz (2004), as remissões ao já-dito e os contatos discursivos nem sempre permanecem no campo do marcado. Elas inserem-se em um *continuum* que vai das formas mais delimitadas, passando pelas “sugeridas”, às menos marcadas, incertas da presença do outro. Nesse campo do explícito ao não-explícito, alcançando o horizonte da “presença diluída do outro no discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004), existem procedimentos que permitem o reconhecimento das palavras do outro, das quais nosso discurso não pode escapar.

Nessa perspectiva, Authier-Revuz (2007) define a alusão como o empréstimo de palavras e segmentos realizado de forma não-explícita: “nas palavras que enuncia, o enunciador joga com a possibilidade de fazer ressoar, não outras palavras da língua como no trocadilho ou no equívoco,... mas *palavras de outros dizeres, suscitando, através da sua voz, a música de uma outra voz*” (AUTHIER-REVUZ, 2007, p. 12, grifos da autora). Ela caracteriza a alusão como uma forma de dialogismo interdiscursivo – que conta com a memória inscrita no discurso por meio das palavras e dos dizeres – e dialogismo interlocutivo – da parte do

próprio leitor –, uma vez que, como não faz uso de marcas linguísticas, conta com o leitor e com a sua memória discursiva para reconhecê-la.

Em virtude da ausência de marcas, o discurso outro é sugerido como uma possibilidade de leitura que não constitui uma garantia no processo de interpretação. Embora construída pelo enunciador tendo em vista a imagem do outro, para Authier-Revuz (2007), é impossível prever se o discurso será interpretado com sucesso. Muitas vezes, para minimizar esses riscos, os enunciadores utilizam-na acompanhada de comentários, passando assim a se dirigir a um duplo público. É nesse sentido que Authier-Revuz (2007) aponta que a alusão é uma fenda aberta no texto esperando ser “fechada”, ou seja, compreendida. E isso ocorrerá com aqueles que conseguirem ter acesso ao contexto do já-dito que abarca a memória interdiscursiva e interlocutiva.

No que diz respeito à construção dos artigos jornalísticos de opinião, observa-se que os articulistas vão buscando outros elos da comunicação discursiva, orientando-se por entre o já-dito e pelas múltiplas vozes e discursos que circulam socialmente. O artigo de opinião já é uma reação-resposta aos acontecimentos sociais e, na sua construção discursiva, há a incorporação de inúmeras vozes, com as quais o articulista pode concordar ou delas se distanciar, a partir do ponto de vista almejado.

Uma vez apresentadas essas considerações, tentaremos ilustrar, a partir dos exemplos analisados a seguir, algumas ocorrências de manifestação das vozes enunciativas nos artigos de opinião, mostrando, quando possível, a função que essas vozes desempenham nos textos.

3.4.1 A INSTAURAÇÃO E O GERENCIAMENTO DE VOZES NOS ARTIGOS DE OPINIÃO

No artigo, a opinião, expressa em forma de um comentário ou de um ponto de vista determinado, constitui-se como uma resposta valorativa frente aos acontecimentos sociais, objetos da comunicação jornalística. O artigo de opinião é um gênero que se caracteriza discursivamente como uma réplica dialógica a esses acontecimentos sociais, diante dos quais o autor se posiciona.

Embora um dos traços do artigo seja a questão de a autoria se constituir como um argumento de autoridade para o que é dito, mesmo assim, a orientação apreciativa do articulista face aos acontecimentos sociais não se constrói de modo solitário, mas se encontra entrelaçada com outras posições discursivas, entabulando com elas relações dialógicas, desde as mais implícitas e camufladas até as mais marcadas e explícitas. O ponto de vista da instância de produção vai se construindo pelo modo diferenciado de incorporação e tratamento que dá às diferentes vozes (pontos de vista) arregimentadas no seu enunciado e com as quais mantém diferentes graus e formas de relação.

Nos artigos analisados, foi possível perceber a presença de vozes relacionadas a diferentes instâncias enunciativas. Conforme aponta Bronckart (1999), as vozes são as entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado. Elas podem ser tanto a voz do autor (que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém com comentários ou avaliações do conteúdo temático) como vozes de personagens (seres humanos ou entidades humanizadas) e vozes sociais (vozes do senso comum, de grupos ou de diferentes instituições). Não temos como pretensão realizar um trabalho exaustivo em relação a esse fenômeno, mas apenas apresentar alguns exemplos elucidativos presentes no *corpus I* investigado. Para tanto, as diferentes vozes que habitam a materialidade dos artigos de opinião foram estudadas a partir de 03 (três) possíveis estratégias, as quais sinalizam as principais formas de relação entre a instância de produção dos artigos e as demais instâncias enunciativas a que os articulistas lançam mão para a construção dos textos. Essas estratégias foram por nós designadas de: a) *Estratégia da citação*; b) *Estratégia da paráfrase*; c) *Estratégia da atribuição*.

Os exemplos apresentados a seguir procuram ilustrar cada um desses processos e as formas de instauração das vozes nos artigos analisados.

a) A estratégia da citação

Nessa categoria, foram agrupados os casos mais clássicos e marcados de apropriação do discurso do outro, os quais se materializaram nos artigos por meio do discurso direto. É importante registrar que, na perspectiva adotada por Maingueneau (1997, 2008), a citação

em forma de discurso direto é vista como um simulacro, ou seja, um artifício que pode sinalizar o desejo de domínio de um discurso em relação ao outro. Assim, seria ingenuidade opor o discurso direto ao discurso indireto, por exemplo, sob a alegação de que o primeiro pretende reproduzir literalmente as alocações citadas. Na verdade, segundo Maingueneau (1997, p. 85) seria mais exato ver nele “uma espécie de teatralização de uma enunciação anterior e não uma similitude absoluta”. Dito de outra forma, ele não é nem mais nem menos fiel que o discurso indireto. O que se tem são duas estratégias diferentes empregadas para relatar uma enunciação exterior.

Assim, pode-se dizer que, mesmo quando o discurso direto relata falas consideradas já proferidas, trata-se apenas de uma encenação visando a criar um efeito de autenticidade. Ao contrário do discurso indireto, em que predomina a interpretação, no discurso direto predomina a repetição, a imitação. Ele dá a segurança que decorre da ilusória sensação de exatidão das citações. Essa impressão é suscitada pela presença de particularidades expressivas que seriam correspondentes a uma instância enunciativa preliminar e à configuração de uma situação de comunicação diferenciada da que vigora para o texto em curso. Assim, para Maingueneau (2008, p. 141), “o discurso direto não pode, então, ser objetivo: por mais que seja fiel, o discurso direto é sempre apenas um fragmento de texto submetido ao enunciador do discurso citante”.

Nos artigos de opinião analisados, os enunciados em forma de discurso direto costumam fazer parte de um conjunto mais amplo de significação, sendo geralmente combinados com outras formas de posição discursiva. No entanto, para efeitos da análise que aqui realizamos (com vistas à identificação estratégica de algumas formas de instauração de vozes nos textos dos artigos), selecionamos algumas ocorrências desse tipo de discurso, a título de ilustração. Os exemplos a seguir, destacados em negrito e sublinhados, mostram a manifestação do discurso direto nos artigos e as possibilidades de valoração dessas vozes pela instância de produção dos textos.

(Exemplo 88)

O boletim Focus, do Banco Central, divulgado em 12 de janeiro, mostra que, com exceção da taxa de inflação, situada um pouco abaixo da margem superior da meta inflacionária, os demais indicadores, inclusive o PIB, não são favoráveis. Mas mostra também que os dados desfavoráveis não evidenciam a iminência de um desajuste na economia maior do que o vivido no último ano, ano e meio. Soa como se o respeitado documento semanal do BC confirmasse o que disse com franqueza, ainda no mês de dezembro, Joaquim Levy, ministro da Fazenda: **[Discurso Direto] “em 2015 não haverá**

crescimento nem a queda da inflação; mas ajustes, controle de gastos e racionalização das contas públicas". São propostas sensatas que, se cumpridas, devolverão confiança a consumidores, empresários e investidores, pavimentando o terreno para uma futura retomada do crescimento. (AJO 02 – UOL – JAN./2015).

(Exemplo 89)

A Constituição estabelece que a liberdade de expressão consiste em direito fundamental, exercido independentemente de censura ou licença (inciso IX do artigo 5º da Constituição). Muitos fazem a leitura seletiva das normas constitucionais e param nessa previsão. No entanto, logo em seguida, no mesmo artigo, estabelece-se que **[Discurso Direto] "são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação"**. No inciso V, por sua vez, é **[Discurso Direto] "assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem"**. Está claro na Constituição que a liberdade de expressão não pode passar por qualquer controle prévio (censura ou licença). (AJO 07 – UOL – FEV./2015).

(Exemplo 90)

O STF, no acórdão decorrente do julgamento da ADPF 130, que contestou a Lei de Imprensa, deixou expresso que **[Discurso Direto] "quem quer que seja tem o direito de dizer o que quer que seja"**. No entanto, na ocasião, também estabeleceu-se que **[Discurso Direto] "a Lei Fundamental do Brasil veicula o mais democrático e civilizado regime da livre e plena circulação das ideias e opiniões, assim como das notícias e informações, mas sem deixar de prescrever o direito de resposta e todo um regime de responsabilidades civis, penais e administrativas. Direito de resposta e responsabilidades que, mesmo atuando a posteriori, infletem sobre as causas para inibir abusos no desfrute da plenitude de liberdade de imprensa"**. (AJO 07 – UOL – FEV./2015).

Nos exemplos (88), (89) e (90), essa forma de discurso relatado se caracteriza por fazer parecer que o articulista reproduz exatamente as palavras ditas em outra situação de enunciação. Nesse sentido, o discurso direto mostra-se como "um simulacro da enunciação construído por intermédio do discurso do narrador" (FIORIN, 2001, p. 72). Entre os autores que tratam dessa forma de discurso formulado, é consensual a ideia de que o discurso direto explícito imprime ao discurso produzido uma maior objetividade, exatamente por fazer parecer que é o outro que fala. Nos três exemplos, nota-se a ocorrência de um movimento dialógico de assimilação de outras vozes, às quais os articulistas lançam mão para produzir diferentes efeitos de sentido.

Em (88), observa-se que, ao representar de forma direta e explícita a fala do então ministro da Fazenda Joaquim Levy, o articulista realiza uma constatação relacionada aos rumos da economia no país, ancorando a sua fala na voz de autoridade do ministro da

Fazenda. Essa estratégia, muito além de proporcionar um efeito de objetividade ao artigo, evidencia uma visada marcadamente argumentativa por parte da entidade que gerencia as vozes no texto. A palavra pertence a uma autoridade e, por isso, precisa ser destacada, um vez que não se acomoda no discurso do autor, o que, por assim dizer, já sinaliza o simulacro da encenação discursiva colocada em cena.

Os segmentos (89) e (90) fazem parte de um artigo de opinião assinado por duas defensoras públicas, o qual apresenta como temática a liberdade de expressão no Brasil e suas consequências. No intuito de apresentar diferentes pontos de vista relacionados ao assunto discutido, as articulistas recorrem, em (89), à voz prestigiosa da Constituição Federal, entidade que funciona como autoridade legal e doutrinária máxima do país. Já em (90), a voz convocada para o artigo de opinião é a do STF (Supremo Tribunal Federal), órgão representativo da mais alta instância do poder judiciário brasileiro.

Nesses exemplos, é possível observar que os articulistas encenam outras vozes, deixando transparecer a ideia de que o leitor, por meio do discurso direto, tem acesso ininterrupto a essas informações proferidas por outras instâncias enunciativas. Dito de outra forma, é possível afirmar que, como elemento composicional de introdução e organização do discurso do outro, o discurso relatado direto funciona, no todo do artigo, como uma estratégia de ancoragem dialógica do ponto de vista dos articulistas, haja vista que as vozes convocadas atuam como argumento de autoridade e, portanto, como ferramenta estratégica de legitimação do dito.

b) A estratégia da paráfrase

Na retomada dos discursos alheios por meio de paráfrases³⁹, enquadramos os casos de discurso indireto, a partir dos quais se observa um trabalho de reformulação do conteúdo enunciativo de origem por parte dos articulistas. Em linhas gerais, a retomada de outras

³⁹Para maiores informações sobre a paráfrase em suas diversas modalidades e formas de apresentação, remetemos o leitor às seguintes obras: 1) FUCHS, Catherine. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? Tradução de João Wanderley Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: Editora da Unicamp, n. 8, p. 129-134, 1985. 2) BARBOSA, Akaren Guedes. *A paráfrase como proposta linguístico-pedagógica para o ensino de línguas*. 215f. Recife/PE: 2005. Tese (Doutorado em Letras). Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

vozes em forma de discurso indireto não sinaliza uma reprodução exata das palavras tais como foram proferidas em outras situações discursivas, mas evidencia uma estratégia de reacentuação semântica desse dizer. Sobre essa questão, Maingueneau (2008) esclarece que essa forma de discurso relatado não mantém estável, em sua globalidade, o conteúdo do discurso citado, pois é a interpretação de um discurso anterior, e não a sua reprodução. Por reconstruir, não uma sequência de palavras, mas o conteúdo proposicional do texto-fonte, o discurso indireto resulta na imbricação das palavras do sujeito que cita com as do sujeito citado (MAINGUENEAU, 2008). Em outros termos, é coerente afirmar que a interpretação efetuada no discurso indireto também revela alto grau de subjetividade, haja vista que esse sujeito, ao “traduzir” as palavras do outro, dispõe de múltiplos meios para lhes dar um enfoque pessoal.

Os dados analisados mostraram um volume considerável da retomada de outras vozes por meio do discurso indireto. Para Bakhtin/Voloshinov (1995 [1929]), o discurso relatado indireto é uma transmissão analítica do discurso de outrem. A análise é como a alma do discurso indireto. A título de ilustração, vejamos dois casos que exemplificam a ocorrências desse “discurso outro” nos artigos. As ocorrências estão destacadas:

(Exemplo 91)

Compete com esse modelo a democracia direta, ou participativa, na qual muitas resoluções são tomadas diretamente pelos eleitores. E o povo decidindo, sem intermediários. O conceito é atraente, mas as armadilhas espreitam. **[Discurso Indireto] Pesquisa patrocinada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) mostrou que**, se o povo decidisse como distribuir o orçamento público, o país pararia em poucas semanas. Ninguém se lembra de deixar dinheiro para pagar a polícia, manter os esgotos ou tampar os buracos. Daí que a participação não é viável senão a conta-gotas, com um plebiscito aqui, um referendun ali e só um pedacinho do dinheiro alocado por orçamentos participativos. Mas os reais escolhos não estão aí, e sim no mau uso da democracia direta, em situações em que ela destrói a essência do princípio democrático de que todos serão representados. (AJO 11 – RVJ – JUL./2015).

(Exemplo 92)

[Discurso indireto] O conjunto dos dados científicos sobre o clima indica claramente que o processo de aquecimento global é uma realidade. **As medidas da razão isotópica de carbono demonstram que** a queima de combustíveis fósseis, utilizados para atender à nossa crescente demanda por energia e consumo, é a maior responsável pelo aumento das concentrações de CO² na atmosfera.
(...) O discurso da sustentabilidade que hoje propomos apela para o idealismo e não toca em um dos pontos centrais da psique humana: o egoísmo. (AJO 04 – UOL – FEV./2015)

Os exemplos (91) e (92) mostram como o discurso indireto se materializa nos artigos de opinião. Nesses casos, não se tenta fazer crer que haja uma reprodução *ipsis litteris* das palavras originais, mas verifica-se a projeção, na forma de uma paráfrase, do sentido daquilo que foi dito no enunciado de origem. No exemplo (91), fragmento retirado de um artigo de opinião que trata do conceito de democracia e de suas implicações na sociedade, o articulista apresenta uma explanação sobre o assunto e coloca em contraste os dois tipos de democracia presentes na civilização ocidental: a democracia representativa e a democracia direta. Embora reconheça o mérito desse fenômeno, o articulista sinaliza suas falhas e afirma ser a democracia direta ainda mais problemática. Para dar sustentação ao seu ponto de vista, ele faz uso do discurso indireto e cita uma pesquisa patrocinada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, voz com a qual ele concorda.

No exemplo (92), tem-se uma ocorrência semelhante quanto à instauração configuracional do discurso indireto no artigo de opinião. Especificamente nesse caso, a voz da ciência é colocada em cena pelos articulistas, a partir da qual o leitor toma conhecimento de dados científicos atualizados em relação ao aquecimento global. No entanto, embora os articulistas (pesquisadores) reconheçam a legitimidade dos dados apresentados, eles pontuam que o discurso “idealista” da sustentabilidade não é suficiente para provocar uma mudança comportamental na vida das pessoas. É interessante notar, nesse exemplo, que a voz da ciência é o ponto de partida para toda a argumentação desenvolvida no texto, o que revela a importância do dialogismo nesse gênero.

Nesses dois exemplos, o discurso relatado indireto manifesta-se em sua forma “quase” canônica (*enunciador de origem + verbo seguido de que + oração subordinada*). O que foge à regra é a escolha do verbo empregado em cada caso, haja vista que as formas verbais “mostrou que” e “indica que” não podem, a priori, ser vistas como modelos de prototípicos verbos de elocução, recebendo esse status, de forma específica, na cena enunciativa em questão. Além disso, vale enfatizar que as citações indiretas utilizadas nesses exemplos não mantêm estável, em sua globalidade, o conteúdo daquilo que é citado, mas trata-se da interpretação - por parte dos articulistas - de um discurso anterior, e não a sua fiel reprodução. Assim, por reconstruir não uma simples sequência de palavras, mas o conteúdo proposicional do dito de origem, os exemplos em forma de citação indireta resultam na imbricação das palavras do articulista (aquele que cita) com as do enunciado de origem (discurso citado).

A partir desses exemplos e dos demais casos de uso do discurso indireto no *corpus 1*, foi possível observar que, como forma (e estratégia) composicional de introdução e de transmissão do discurso do outro, esse tipo de discurso relatado contribui significativamente para dialogizar o ponto de vista defendido no artigo. Alguns enunciados são introduzidos para serem desqualificados, outros são incorporados para a sustentação do ponto de vista do autor. Na verdade, tanto no discurso relatado direto como no indireto, há um contexto ausente, pois não mais se está diante da situação real de interação desses discursos. Esses enunciados citados deixam de ser acontecimentos da sua esfera de comunicação para constituírem-se como acontecimentos do (e no) artigo de opinião. Juntos, esses enunciados já-ditos com os quais o articulista mantém relação dialógica, incorporados no acontecimento do artigo, constroem e solidificam a sua orientação valorativa.

c) A estratégia da atribuição

Nesse procedimento, assim como nos anteriores, há a retomada de outras vozes na materialidade dos enunciados (textos). No entanto, no horizonte aqui especificado como “atribuição”, foram agrupadas duas situações enunciativas em que o articulista “deixa” falar outras vozes, imputando a elas, de forma mais ou menos marcada, a responsabilidade pelo discurso.

No sentido de observar essas ocorrências de discurso relatado, identificamos, entre o discurso direto e o indireto, a *modalização em discurso segundo*. Maingueneau (2008), ao observar a questão da atribuição do discurso, comenta que as formas mais típicas de sinalizar a modalização em discurso segundo dizem respeito à presença de subordinação, casos em que, geralmente, se tem a presença de orações de natureza conformativa. Em outros casos, o termo do período que sinaliza a ocorrência de discurso relatado, nessa situação, é um sintagma preposicional. De forma mais clara, pode-se pensar que, na apropriação de outras vozes, uma expressão do tipo “segundo x” mantém alguma correspondência com verbos de opinião, tais como “fulano imagina que”, “aponta que”, “afirma que”, o que poderia criar um efeito de personalização da experiência de um indivíduo.

Nessa perspectiva, esse “discurso segundo” apresenta afinidades com o discurso direto e com o discurso indireto, ao explicitar claramente sua fonte de informações, mesmo que ela esteja deslocada do contexto frasal que contém marcadores do tipo “como”, “segundo x”, “de acordo com x”. Assim sendo, fica clara a sua participação na mesma estratégia de atribuição da palavra ao outro, porém a partir de outros mecanismos discursivos. O efeito de recuperação da enunciação tal como foi feita pelo discurso citado, entretanto, aproxima-se mais do sentido estabelecido para a forma do discurso indireto.

É importante frisar que, conforme explicita Maingueneau (2008, p. 139), o termo “discurso segundo” foi emprestado da linguista francesa Authier-Revuz e consiste em evidenciar o discurso alheio a partir do uso de modalizadores explícitos que marcam a fala de outras vozes. Assim sendo, o uso de expressões marcadas pelo emprego de grupos preposicionais (segundo X, como afirmou X, segundo X, de acordo com as palavras de X), entre outras possibilidades, evidencia que a instância de produção pretende deixar claro que está se apoiando em um discurso outro, atribuindo, portanto, a uma outra fonte a responsabilidade pela informação colocada na materialidade do texto. Vejamos alguns exemplos que ilustram essa ocorrência.

(Exemplo 93)

Uma das crenças mais resistentes do pensamento que imagina a si próprio como o mais moderno, democrático e popular do Brasil é a lenda da inocência dos criminosos pobres. **[Discurso atribuído] Por essa maneira de ver as coisas**, um crime não é um crime se o autor nasceu no lado errado da vida, cresceu dentro da miséria e não conheceu os suportes básicos de uma família regular, de uma escola capaz de tirá-lo da ignorância e do convívio com gente de bem. **[Discurso atribuído] De acordo com as fábulas sociais atualmente em vigência**, pessoas assim não tiveram a oportunidade de ser cidadãos decentes - e por isso ficam dispensadas de ser cidadãos decentes. (AJO 09 – RVJ – JUN./2015).

(Exemplo 94)

Há alguns dias, recebi pelas redes sociais a imagem de uma Bíblia aberta com um revólver em cima. Fiquei estarelecido porque a postagem trazia a logomarca de um deputado federal e usava um versículo do livro de Êxodo para justificar o projeto que aumenta de seis para nove o número de armas por cidadão e o número de munições de 50 por ano para 50 por mês. **[Discurso atribuído] Segundo o relatório da CPI do Tráfico de Armas da Câmara Federal**, em 2006, 55% das armas rastreadas a partir das informações de venda das fábricas brasileiras foram legalmente vendidas antes de caírem na ilegalidade. O Mapa da Violência 2013, de Julio Waiselfisz, feito com dados do Ministério da Saúde, indica que, de 1980 a 2010, morreram quase 800 mil pessoas por arma de fogo no Brasil. Não há base bíblica que sustente turbinar esses números. (AJO 08 - UOL – NOV./2015).

Os exemplos (93) e (94) mostram que o discurso atribuído se materializa nos textos a partir de expressões como “Por essa maneira de ver as coisas” e “De acordo com as fábulas sociais atualmente em vigência” – exemplo (93) e “Segundo o relatório da CPI do Tráfico de Armas da Câmara Federal” – exemplo (94), propiciando aos articulistas, nessas duas situações, a imputação da responsabilidade enunciativa a outras instâncias. Interessante notar que, nos dois exemplos presentes em (93), o articulista marca distanciamento em relação aos discursos evocados, ao passo que, no exemplo (94), nota-se uma clara assimilação com o conteúdo da pesquisa (Relatório da CPI do Tráfico de Armas), o qual atua como sustentação do ponto de vista do articulista.

Além desses exemplos, em que há a nítida presença da atribuição a outras vozes por meio de marcadores explícitos, foi possível notar que essa forma de diálogo com outros discursos pode apresentar maneiras mais diluídas de manifestação de vozes na materialidade dos textos. Essa variante do discurso atribuído pode trazer desde um outro discurso especificado, ou seja, um determinado enunciado, que se particulariza no artigo, como pode fazer referência a uma fala não precisa, como a opinião pública ou um locutor social indeterminado, mostrando, por essas gradações de diluição do outro enunciado e do seu autor, o seu enquadramento no artigo e o grau de adesão do articulista a essas vozes. Os dados a seguir exemplificam essas ocorrências.

(Exemplo 95)

Hoje, há mercado para tudo e para a terceirização. Vigora a lógica da integração horizontal. A Apple é um bom exemplo. **A empresa terceirizou** o iPhone na Alemanha, no Japão e na Coreia do Sul. A montagem é feita na China. Na sede, trabalham designers, advogados e gerentes financeiros que cuidam do projeto e da comercialização do celular. Com a elevação da produtividade, o preço cai, a demanda e a produção crescem e a renda aumenta. No fim, todos, trabalhadores, empresários e consumidores, ganham. (AJO 05 – RVJ – MAR./2015).

(Exemplo 96)

No Brasil, à falta de uma legislação própria para a terceirização de serviços, **[Discurso atribuído] o assunto passou a ser regido pela súmula 331 do Tribunal Superior do Trabalho, que a permite apenas para atividades-meio.** Muitas vezes, porém, é difícil distinguir atividade-fim de atividade-meio, inclusive porque elas podem ser intercambiáveis à medida que avançam os processos produtivos. **[Discurso atribuído] A súmula cria ambiguidades, acarretando milhares de causas trabalhistas e incertezas às empresas.** (AJO 05 – RVJ – MAR./2015).

(Exemplo 97)

[Discurso Atribuído] Os protestos de junho de 2015 colocaram a cidade no centro dos debates. Demandas até então isoladas, tais como a mobilidade, a fruição dos espaços públicos e a especulação imobiliária, passaram a ser compreendidos como parte de eixo comum: o direito à cidade.

A partir dessa síntese, a discussão ganhou qualidade. Ainda que suas bases sejam precárias, porque a compreensão das pessoas sobre o assunto é superficial, o ponto de partida foi definido de maneira mais preciso. Pouca dúvida resta sobre a importância de áreas verdes para enfrentar as ilhas de calor, sobre os riscos provocados pela impermeabilização do solo e sobre a necessidade de tirar o protagonismo do automóvel. Ocorre que tudo isso tem um preço, mas ninguém parece estar disposto a pagá-lo. Não adianta espernear. Financiar todas as demandas coletivas que recaem sobre o ideário de cidades justas, democráticas e sustentáveis é o desafio. (AJO 10 – UOL – JUL./2015).

Nesses três casos (95), (96) e (97), verifica-se um trabalho dos articulistas no sentido de direcionar a responsabilidade do conteúdo enunciado para outros enunciadores. Nesses exemplos, o uso do discurso assentado no plano da atribuição assemelha-se a um discurso “narrativizado” (CHARAUDEAU, 2009, p. 105). No exemplo (95), o articulista faz uso de outra voz para sustentar a sua fala e, assim, mostrar-se favorável ao processo de terceirização no Brasil. Em (96), é possível observar que o articulista gerencia a encenação de outras vozes para delas se distanciar. No primeiro trecho do exemplo, a informação é atribuída à Súmula 331 do Tribunal Superior do Trabalho. E, a partir disso, o autor do artigo apresenta o seu posicionamento, afirmando, na sequência, que “a Súmula cria ambiguidades”. Já no exemplo (97), a instância de produção do artigo atribui a responsabilidade do dito aos protestos ocorridos no país durante o ano de 2015. Na verdade, nota-se que é a partir dessa asserção de saída (atribuída a uma outra voz) que o articulista constrói o seu posicionamento.

Na análise relacionada aos mecanismos enunciativos, foi possível observar que muitas são as vozes que habitam a materialidade textual dos artigos de opinião. Embora um dos traços desse gênero seja a questão de a autoria se constituir como um argumento de autoridade para o que é dito, ainda assim a orientação apreciativa do articulista face aos acontecimentos sociais não se constrói de maneira solitária, mas se encontra entrelaçada com outras posições discursivas, estabelecendo com elas diferentes relações dialógicas. (RODRIGUES, 2005). Em geral, essas vozes são provenientes das diferentes esferas de atuação dos articulistas. Embora exista uma quantidade bem mais numerosa de manifestação das vozes enunciativas, nos artigos de opinião aqui investigados elas foram examinadas a partir de 03 (três) estratégias enunciativas: *a) Estratégia da citação; b)*

Estratégia da paráfrase; c) Estratégia da atribuição. Com base nos resultados obtidos por meio desses agrupamentos, observamos de forma mais nítida que o ponto de vista nesse gênero é estrategicamente desenhado a partir da incorporação e do tratamento que os articulistas dão às diferentes vozes arregimentadas em seus textos. Além disso, é a partir da retomada dos discursos alheios (seja para fins de distanciamento ou de aproximação) que os articulistas emitem apreciações, constroem posicionamentos e solidificam a sua orientação valorativa.

Feitos esses apontamentos, passaremos, na próxima parte desta investigação, ao estudo do gênero *artigo de opinião* em coleções didáticas de língua portuguesa do ensino médio. Assim, serão analisadas, do ponto de vista qualitativo, as atividades de leitura propostas ao ensino de artigos opinativos nas seguintes coleções: *Português Linguagens*, *Língua Portuguesa* e *Português: Vozes do Mundo*. A parte IV, portanto, destina-se ao cumprimento dessa empreitada.

PARTE IV:

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E O

TRABALHO COM A LEITURA DE

ARTIGOS JORNALÍSTICOS EM

MANUAIS DIDÁTICOS

4. O TRABALHO COM A LEITURA DE ARTIGOS DE OPINIÃO EM MANUAIS DIDÁTICOS

Este capítulo destina-se ao tratamento dispensado à leitura do gênero artigo de opinião em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio brasileiro. Para o cumprimento dessa empreitada, inicialmente, discorreremos sobre os processos relacionados à transposição didática de gêneros, tomando como base estudos empreendidos sobre esse tema na perspectiva didática do ISD. Em seguida, apresentamos algumas concepções teóricas relacionadas à leitura, considerando a abordagem desse fenômeno em quatro perspectivas: (i) a leitura em perspectiva ascendente; (ii) a leitura em perspectiva descendente; (iii) a leitura em perspectiva interativa e (iv) a leitura como prática social. Além disso, discorreremos, brevemente, sobre alguns tipos de perguntas de compreensão presentes em livros didáticos e tecemos apontamentos relacionados a capacidades de leitura envolvidas na construção de sentidos.

Feitas essas considerações, apresentamos, então, a análise das atividades de leitura relativas ao gênero *artigo de opinião* em três coleções didáticas. Essa análise, em cada coleção, foi precedida de uma breve explanação sobre a estruturação da obra, de uma exposição de conceitos teórico-metodológicos presentes no manual do professor e, ainda, de uma síntese da avaliação empreendida pela equipe do PNLD/2015. Na sequência, apresentamos a análise qualitativa das atividades de leitura propostas ao ensino do gênero em questão, tendo como parâmetro o quadro de habilidades de leitura de artigos de opinião. Esse quadro foi construído a partir dos resultados obtidos na análise do *corpus* / deste trabalho.

4.1 DAS PRÁTICAS SOCIAIS A OBJETOS DE ENSINO: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE GÊNEROS

Nos últimos anos, os gêneros textuais - entendidos como práticas de linguagem -, têm despertado o interesse de estudiosos sob um enfoque educativo, especificamente a partir de sua caracterização como instrumento de ensino em língua materna. Nessas condições, passou-se a perceber os gêneros como ferramentas do e pelo discurso, capazes

de aprimorar a competência comunicativa dos alunos, uma vez que o estudo sistematizado dessas unidades comunicativas promove a reflexão acerca dos fatos da língua, vista sob uma perspectiva social e intrinsecamente atrelada a aspectos culturais, históricos e ideológicos. Em outros termos, os gêneros funcionam como evidências e como sinalizadores das intenções comunicativas de seus produtores, estando a serviço da manifestação dos discursos e dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, tanto na aquisição e desenvolvimento da leitura como também nas práticas de análise linguística e de produção textual (oral e escrita).

No conjunto da produção empreendida pelo Interacionismo Sociodiscursivo, os gêneros são vistos sob duas condições simultâneas: (i) primeiramente, como produtos das atividades sociais e (ii) como instrumentos para a ação de linguagem. No tocante à condição de produtos, Machado (2005) aponta que

o decorrer da história, no quadro das atividades sociais, foram e são produzidas determinadas formas comunicativas que, estabilizando-se de forma mais ou menos forte, constituem os gêneros de textos. A diferenciação das esferas de atividade teria levado - e leva - a uma constante diferenciação dos gêneros de textos próprios de cada uma dessas esferas. (MACHADO, 2005, p. 250)

Na outra condição, os gêneros de textos seriam equivalentes àqueles instrumentos produzidos nas diversas atividades sociais para intervir na realidade física, pertencendo, porém, a outro âmbito, ao da linguagem. Nessa concepção, retomam-se as noções de “instrumento” da epistemologia materialista e de “instrumento psicológico” da abordagem vygotskyana, para propor que, de forma análoga às ferramentas materiais, o gênero constituiria um “instrumento ótico complexo” (SCHNEUWLY, 2005, p. 27), que cumpre a função de concretizar uma determinada ação de linguagem, determinando sua configuração, ao mesmo tempo que por ela é (re)configurado.

Constituindo-se em construtos históricos, ou pré-construtos humanos, conforme conceitua Bronckart (2003), os gêneros são produtos sócio-históricos que preexistem às nossas ações de linguagem e dos quais nos servimos necessariamente para realizá-las.

Como pontua Machado (2005), o ISD não toma os gêneros de textos em si como objetos de análise, buscando defini-los e classificá-los, mas preocupa-se essencialmente em entender o papel que exercem nas ações de linguagem (BRONCKART, 2003 e 2006) e, além

disso, no desenvolvimento das funções superiores, sendo que, nesse último aspecto, Schneuwly é um dos principais colaboradores.

Partindo de um posicionamento de base vygotskyana, voltado para a compreensão da relação entre a linguagem e o desenvolvimento psicossocial, parte dos colaboradores do ISD orientou suas pesquisas para a aplicação dos novos conceitos sobre gêneros de textos ao contexto de ensino-aprendizagem. Essa linha “mais didática” do ISD, representada principalmente por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, dedicou-se a compreender o lugar e o papel dos gêneros de textos no desenvolvimento humano, tomando o ambiente escolar como foco, já que se configura como lócus privilegiado dos processos formativos.

Entre os trabalhos mais importantes, destacam-se os estudos empreendidos por Dolz e Schneuwly (1998) e alguns outros que, publicados inicialmente na Suíça, foram traduzidos e organizados por Schneuwly *et al* (2004), edição brasileira que tem servido de referência para muitos trabalhos no campo da linguística aplicada e do ensino de língua materna no contexto educacional brasileiro.

Em Schneuwly (2004), é possível encontrar um importante conceito para se compreender a importância de um processo formativo baseado em gêneros. Tomando como base o pressuposto vygotskyano que interpreta a linguagem como um “instrumento psicológico” e apoiando-se na noção bakhtiniana de “gêneros secundários” (BAKHTIN, 1997 [1979]), Schneuwly (2004) desenvolve a tese de que “o gênero é um instrumento” (p. 23).

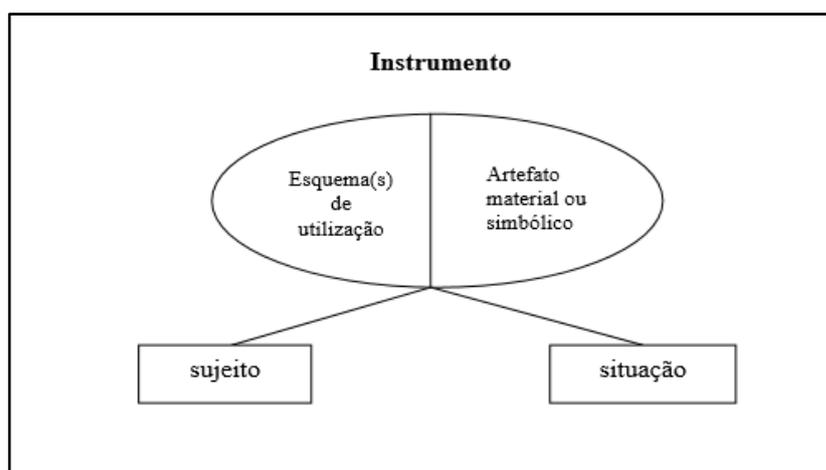
Para isso, ele se posiciona na perspectiva do interacionismo social, no qual a atividade humana é necessariamente concebida como tripolar: o indivíduo (primeiro polo) ao agir sobre um objeto ou ação (segundo polo) utiliza-se de instrumentos (terceiro polo), que são construtos socialmente elaborados, produzidos pelas gerações anteriores. A forma da atividade está ligada ao uso que se faz do instrumento e, conseqüentemente, toda modificação no instrumento ocasiona mudanças na forma da atividade, o que leva o autor a afirmar que

[...] o instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização. (SCHNEUWLY, 2004, p. 24)

Para completar a construção de sua tese, o autor toma como base a redefinição do conceito de “instrumento” feita por Rabardel (1993), principalmente no que se refere a sua dupla face: o instrumento engloba, ao mesmo tempo, o artefato material ou simbólico e os esquemas de sua utilização. Enquanto o artefato representa o produto fora do sujeito que é responsável por materializar as operações que tornam possíveis a utilização, a segunda dimensão da face permite definir as classes de ações possíveis e construir conhecimentos e representações sobre a realidade.

O esquema abaixo, proposto por Schneuwly (2004), ilustra as relações acima apresentadas:

FIGURA 04:
Esquema da tripolaridade do instrumento



Fonte: Schneuwly (2004, p. 22)

Em relação aos gêneros de texto, no quadro das atividades de linguagem, o autor estabelece uma analogia, conferindo a eles, a partir do esquema proposto, a sua devida condição:

[...] há visivelmente um **sujeito**, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa **situação definida** por uma série de parâmetros, com a ajuda de um **instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo**, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (SCHNEUWLY, 2004, p. 24 – grifos nossos).

Em outras palavras, é coerente afirmar que na concepção epistemológica e metodológica do agir linguageiro defendida pelo ISD, os gêneros de texto agem como instrumentos (recursos semióticos, externos ao sujeito) que possibilitam a mediação do homem com a situação/objeto de intervenção. Ao ampliar o conceito bakhtiniano de gênero, Schneuwly (2004, p. 24) procura superar a visão de uma possível “relação de imediatez entre escolha e utilização do gênero”, e destaca a importância dos esquemas de utilização, ou seja, os mecanismos que permitem a adaptação do gênero às situações concretas da vida em sociedade. Tais esquemas referem-se à articulação do gênero ao contexto da ação discursiva (destinatário, conteúdo, finalidade etc) e às diferentes operações necessárias para a produção de texto, “cuja forma e cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28). Se, de um lado, os gêneros se articulam às ações de linguagem, do outro, pode-se dizer que eles também as prefiguram, visto que a maneira como concebemos depende dos gêneros (instrumentos) que temos à nossa disposição.

Nessa linha de raciocínio, o autor propõe ainda uma metáfora para a definição de gênero, afirmando que ele deve ser considerado um “megainstrumento”, já que consistiria em “uma configuração estabilizada de vários sistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25). A partir dessa comparação, pode-se entender o gênero como um conjunto articulado de instrumentos, por isso um “megainstrumento”. E, em nível maior, ele também compõe o complexo sistema de megainstrumentos que viabiliza as diversas atividades sociais.

Essa percepção parece convocar práticas didáticas no trabalho com a língua materna que transcendam o ensino prescritivo de gramática ou a inserção do texto em sala de aula de modo descontextualizado. O trabalho pedagógico com os gêneros textuais confirma a integração entre sujeito, língua e realidade, promovendo a construção da cidadania, justamente por possibilitar ao educando expandir o leque de instrumentos de interação que lhe garantam uma participação ativa em sociedade.

No entanto, frente à multiplicidade de gêneros textuais que se apresenta nas esferas sociais, um dos questionamentos dos professores de língua materna refere-se aos critérios que devem guiar a seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula. Uma resposta adequada parece ser a que extrapola a indagação de quais devem ser os gêneros

abordados e se encaminha, justamente, para a seguinte questão: de que maneira deve ser desenvolvida a abordagem dos gêneros textuais sob uma percepção didática? Em outros termos, uma notória preocupação dos docentes, no trabalho com gêneros, diz respeito ao fato de que o processo de ensino tenha o compromisso de desenvolver capacidades de linguagem que se estendam a outras práticas de interação verbal, fazendo com que os alunos tenham autonomia e flexibilidade em variadas situações comunicativas.

Sobre essa questão, Marcuschi (2008) ressalta que não há uma lista ideal de gêneros a ser abordada pelo ensino, mas comenta ser possível estabelecer uma gradação de dificuldades a serem trabalhadas, passando, por exemplo, pelo registro menos formal ao mais formal, dos gêneros privados aos públicos. Nesse ponto, o linguista aponta os estudos desenvolvidos por Dolz e Schneuwly (2004) como um caminho possível para o ensino de língua materna por meio dos gêneros textuais.

Na esteira dessas colocações, Dolz e Schneuwly (2004) defendem, *a priori*, a ideia de que o gênero textual se apresenta como um megainstrumento mediador entre homem e cultura, como um objeto simbólico por meio do qual os sujeitos interferem na realidade, inscrito social e historicamente em uma determinada situação interativa. Os gêneros são, pois, elementos mediadores plurifuncionais, uma vez que são apropriados pelo indivíduo que os emprega e, ao mesmo tempo, inscrevem as ações possíveis em um contexto de comunicação, controlando e orientando a *performance* enunciativa.

Para Dolz e Schneuwly (2004), a inserção da criança na educação escolar desencadeia importante transformação no sistema de produção de linguagem. Segundo os autores, é a partir desse momento que todo o sistema de gêneros textuais primários é reconfigurado, ao receber novas dimensões simbólicas e, assim, passando a estruturar o sistema de gêneros secundários, concomitantemente através de ruptura e continuidade dos antigos esquemas de prática de linguagem. Assim,

[...] o antigo instrumento, pelo seu novo uso, reveste-se de novas significações, ao mesmo tempo em que se constroem outros instrumentos para essa nova função, outros meios linguísticos que diferenciam ainda mais essa função de mudança de perspectiva textual. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 30)

Frente à constatação do papel crucial da escola na aquisição desses instrumentos complexos de interação verbal, deparamo-nos com a necessidade de estabelecer as

diretrizes para o desenvolvimento satisfatório do processo de apropriação desse novo sistema de práticas de linguagem. Dolz e Schneuwly (2004) sugerem que o currículo escolar para o ensino dos gêneros textuais em língua materna seja estruturado “em espiral”, de modo a garantir que a realização de tal processo aconteça de maneira progressiva, ao longo de todo o período de escolarização.

A fim de que o processo de ensino-aprendizagem tenha êxito, é preciso traçar a progressão curricular sob três fatores. Primeiramente, é importante observar as peculiaridades de cada prática de linguagem abordada como objeto de ensino. O segundo fator a ser considerado diz respeito à adequação dos conteúdos à capacidade sociodiscursiva de linguagem dos alunos. Por fim, é necessário, ainda, que sejam desenvolvidas estratégias de trabalho que promovam a apropriação dos gêneros textuais abordados realmente como práticas de linguagem.

Observadas tais condições, Dolz e Schneuwly (2004) sugerem que a diversidade de gêneros a ser trabalhada pela escola seja organizada sob a forma de agrupamentos. Tal organização é realizada a partir da observação de três critérios estruturadores para o desenvolvimento do ensino sob a forma de apropriação progressiva de conhecimentos. Em primeiro lugar, é necessário que os gêneros sob um mesmo agrupamento remetam às expectativas da sociedade acerca do ensino, no que se refere ao aprimoramento da expressão oral e aquisição da escrita pelos alunos. O segundo aspecto a ser considerado é que os padrões genéricos agrupados apresentem certas semelhanças tipológicas – ainda que essas sejam abordadas de modo flexível. O terceiro critério a ser observado é que os gêneros constituintes de um agrupamento devem apresentar relativa homogeneidade em relação às capacidades de linguagem predominantes. Nas palavras dos autores,

os agrupamentos assim definidos não são estanques uns com relação aos outros; não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos; no máximo, seria possível determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático. Trata-se, mais prosaicamente, de dispor de um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver provisoriamente problemas práticos [...]. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2014, p. 50)

Os agrupamentos de gêneros textuais não são conjuntos estanques. Muito longe disso, eles devem ser entendidos como uma estratégia maleável de ensino, desenvolvida sob a preocupação de proporcionarmos ao aluno variadas vivências práticas de registro pela

linguagem verbal. A maleabilidade dos agrupamentos é constatada pelo fato de esses grandes conjuntos poderem ser reorganizados em função das prioridades a serem trabalhadas pelo professor, o que Dolz e Schneuwly denominam por “transagrupamentos” (*ibid.*, p. 53). Nessa perspectiva, ressaltando a importância da adaptação docente a cada realidade de ensino, os autores sugerem cinco agrupamentos para o trabalho com os gêneros ao longo do processo de escolarização: *narrar, relatar, argumentar, expor e instruir*.

Para os autores do ISD, o primeiro agrupamento, *narrar*, se organiza sob o domínio social da cultura literária ficcional e seus gêneros textuais se apresentam pela capacidade de linguagem dominante de mimese da ação sob a perspectiva do verossímil. Encontram-se inseridos nesse grupo, por exemplo, gêneros como a piada, o conto, o romance, a narrativa de ficção, a fábula e a lenda.

O segundo agrupamento, *relatar*, é caracterizado pelo domínio social da documentação e memorização das ações humanas. São exemplares de gêneros relacionados a esse conjunto a autobiografia, o *curriculum vitae*, a notícia, a reportagem e a crônica – gêneros que têm como capacidade de linguagem predominante a representação de experiências vividas.

Encontram-se no terceiro agrupamento, *argumentar*, os gêneros textuais intrinsecamente relacionados ao domínio da discussão e aos problemas sociais controversos. Assim, caracterizados por um viés de natureza argumentativa e atrelados à sustentação, refutação ou negociação de uma tese junto ao destinatário, são exemplos desse agrupamento os gêneros de opinião, o diálogo argumentativo, o editorial, a carta do leitor e a resenha crítica.

O quarto agrupamento, *expor*, é identificado pelo domínio social da transmissão e da construção de saberes. Os gêneros desse grupo costumam se desenvolver em função do objetivo de apresentar um saber por meio de um texto: o relatório, o texto explicativo, o verbete, a palestra, o artigo enciclopédico.

Por fim, encontram-se presentes no quinto agrupamento os gêneros textuais que se prestam a instruir ou prescrever algo. Sua tipologia é principalmente caracterizada pela descrição de ações a serem realizadas por um destinatário (injunção), a partir da capacidade de regulação de comportamentos: o manual de instruções, as regras de jogo, as receitas culinárias, os regulamentos e as leis, por exemplo.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a vantagem do trabalho com agrupamento em progressão espiral é a pluralidade de gêneros textuais oferecida ao educando ao longo de sua escolarização. Essa metodologia, ao promover a comparação entre diferentes textos sob sua real função comunicativa, otimiza a apropriação de diferentes competências de linguagem e inscreve a aprendizagem sob a perspectiva de ser a língua elemento diretamente vinculado às diversas formas de interação social.

A partir desses apontamentos, cumpre assinalar que a abordagem dos gêneros textuais pela escola merece, contudo, que se façam algumas considerações. Sua didatização, como observam Dolz e Schneuwly (2004), deve sempre fugir da investigação simplória, como se o gênero fosse uma forma em si mesma, desvinculada de uma situação comunicativa real. Outro ponto equivocadamente típico do enfoque didático é a distorção do gênero em prática de linguagem restrita ao universo escolar, sem apresentar uma relação direta com uma situação comunicativa externa àquele ambiente.

Há, ainda, a abordagem didática que privilegia os gêneros como uma continuidade dos processos de interação praticados em sociedade, por meio da recriação dos elementos situacionais que configuram as atividades de linguagem. Segundo os autores, essa última metodologia pode inviabilizar uma progressão no processo de ensino, haja vista seu foco ser exclusivamente o domínio da situação comunicativa em si, e não as estratégias de linguagem como elementos cuja extensão atinja outras situações de interação semelhantes.

Nessa perspectiva, uma metodologia didática comprometida com o ensino de línguas por meios dos gêneros deve levar em consideração a criação de situações reais de comunicação, procurando explorar os componentes situacionais, composicionais e linguísticos dos diferentes gêneros que circulam na sociedade, a fim de que, através de sua didatização, eles sejam apropriados com autonomia e adaptados a outras diversas práticas de linguagem pelos alunos – abordando-os, desse modo, como objetos de ensino e de aprendizagem. Em outros termos,

[...] trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 69)

Ainda no que diz respeito à aprendizagem, Schneuwly e Dolz (2004, p. 64-65) defendem que o gênero constitui um “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”, através do qual “as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Segundo os autores, ao mesmo tempo em que esse megainstrumento serve de suporte das atividades de comunicação, funciona também como referência para os aprendizes. Trata-se de um modelo comum, que predefine parâmetros e expectativas para as práticas de linguagem.

À luz dessas considerações e, ao entendermos que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar o desenvolvimento das ações de produção e recepção de linguagem(s) em diferentes situações de produção (Brasil, 2006) – ações essas sempre (re)configuradas nos mais diversos gêneros textuais –, não há como pensar o ensino da língua sem a mobilização de conhecimentos relativos a esses construtos sócio-histórico-culturais, os quais se constituem como ações para agir sobre o mundo, cuja finalidade é “predizer as ações humanas em qualquer contexto discursivo, além de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas” (DELL`ISOLA, 2007, p. 17).

Entretanto, conforme aponta Sousa (2009), alguns pontos precisam ser pensados no atendimento a essa empreitada: (i) Como resgatar os conhecimentos que estabelecem a constituição e o funcionamento dos diferentes gêneros existentes em nossa sociedade, a fim de que eles possam ser transpostos para a sala de aula? (ii) De que forma os saberes produzidos pelas práticas institucionalizadas da ciência podem ser operacionalizados nos materiais didáticos voltados ao ensino de língua materna? É fato que não há como pensar nos gêneros como objetos de ensino sem que haja um momento primeiro de exploração/descrição desses objetos (Rojo, 2001), bem como um trabalho de transformação dos conhecimentos teóricos que os subjazem em instrumentos didáticos cujo foco seja o aprendido.

Nesse sentido, as respostas a tais indagações somente podem ser pensadas se levarmos em conta os processos de transferência/adaptação de conhecimentos e saberes sobre os gêneros textuais, a fim de que esses instrumentos também estejam a serviço das práticas de ensino, movimento que vem sendo denominado, na literatura da área educacional, de “transposição didática”.

É importante destacar que essa expressão foi criada originalmente pelo sociólogo francês Michel Verret, em 1975. Entretanto, foi o educador e matemático Yves Chevallard

(1985) quem sistematizou com mais precisão o conceito de transposição didática, agregando conhecimentos práticos da área de matemática a esse fenômeno e transformando-o em teoria. Nesse sentido, é importante pontuar que Chevallard desenvolveu uma abordagem epistemológica do saber escolar, permitindo aos educadores uma articulação entre as necessidades do processo de transmissão e as imposições do próprio saber a ser ensinado. Em outras palavras, esse processo pode ser assim compreendido:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1985, p. 39, grifos do autor, tradução nossa)

No âmbito do trabalho com gêneros textuais na esfera educacional, Machado e Cristóvão (2006, p. 542) esclarecem que o termo “transposição didática” não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como “o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos”.

Com base nessas considerações, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, no contexto escolar, o *gênero*, além de instrumento, torna-se objeto de ensino/aprendizagem, um megainstrumento, que atravessa e inaugura práticas de linguagem com fins de aprendizagem. Esses autores esclarecem que uma proposta de ensino embasada nos gêneros só se justifica se esses forem entendidos como “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 80), devendo tal ensino se orientar para os usos que deles são feitos em contextos específicos para atingir objetivos determinados.

Segundo os autores, o trabalho com os gêneros na escola tem revelado três abordagens: na primeira delas, tem-se uma inversão – o gênero deixa de ser entendido como instrumento de comunicação e passa a ser visto como “forma de expressão do pensamento” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 76). Desconectado da situação de comunicação, o gênero “perde” sua função sociocomunicativa, ou melhor, ela é apagada e esse se torna “uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 76)

(grifos dos autores). Essa prática, conforme sinalizam os estudiosos, faz notar que a forma dos gêneros independe das práticas sociais nas quais eles funcionam.

A segunda abordagem de que falam os autores centra-se nos gêneros escolares, isto é, aqueles que resultam do funcionamento da instituição *escola*, na qual

a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 78).

Já na terceira abordagem, a situação de aprendizagem é concebida como coincidente com a situação de comunicação em que os gêneros são utilizados. Nesse caso, o objetivo de criar situações autênticas de comunicação obscurece as finalidades da própria escola, que, por sua vez, busca promover uma extensão dos gêneros das práticas sociais à escola. Os autores não pretendem condenar essa ou aquela abordagem, mas problematizam o modo pelo qual elas se orientam, uma vez que têm os gêneros como eixo do processo de aprendizagem.

A introdução dos gêneros nas salas de aula implica, segundo os autores, uma transformação desses instrumentos de comunicação, que, alçados à posição de objetos a aprender, não deixam de ser objetos para comunicar. Deixam entrever que não há como desconsiderar o lugar social em que o gênero foi produzido, bem como não é possível à escola abdicar de suas funções: “trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 80).

A partir dessas colocações, acreditamos que, ao ser transposto das situações reais de uso para as salas de aula como objeto de ensino, o gênero artigo de opinião (objeto de estudo deste trabalho) não perde sua identidade construída histórica e culturalmente para adquirir uma nova identidade, “neutra”, de texto apenas a ser ensinado, lido e produzido, ou seja, visto como um modelo a ser imitado. Reconhecemos que, nessa transposição, “há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 76). Nessa perspectiva, cumpre registrar que a proposta de um trabalho calcado nos preceitos teóricos dos referidos autores significa considerar essa duplicidade que perpassa o

ambiente educacional, sob pena de se fazer dos gêneros que circulam socialmente textos meramente naturalizados pela escola, ou, do contrário, textos não autênticos, mas autenticados.

Apresentadas algumas reflexões teóricas que se debruçaram sobre o estudo dos gêneros e que, em alguma medida, serão retomadas em nossa investigação, passaremos, na sequência, às análises do corpus I e II desta pesquisa.

4.2 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA

A quantidade de pesquisas sobre leitura tem crescido significativamente nas últimas décadas. Considerada um fator primordial no processo educativo, uma boa capacidade leitora contribui para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento humano. É importante registrar que, em virtude da abrangência e da complexidade desse fenômeno, não temos a intenção, aqui, de dar conta de todos os aspectos que envolvem a temática, mas de traçarmos um breve panorama sobre alguns dos principais modelos teóricos relacionados a esse tema.

A partir da segunda metade do século XX, o fenômeno da leitura foi estudado a partir de três modelos predominantes nas pesquisas sobre o assunto. Por isso, elencamos para discussão alguns pontos que acreditamos ser pertinentes e esclarecedores para a realização da análise proposta neste trabalho. Nessa linha de pensamento, então, apresentamos os enfoques básicos sobre a leitura e o seu ensino, concentrando-nos em quatro pontos: a leitura em perspectiva ascendente, a leitura em perspectiva descendente, a leitura como processo interativo e a leitura como prática social.

4.2.1 A LEITURA EM PERSPECTIVA ASCENDENTE: ÊNFASE NA TRANSPARÊNCIA DO TEXTO

Os primeiros relatos sobre as práticas da leitura no espaço escolar deixam transparecer uma perspectiva de língua como código, na qual o texto é dotado de sentido

único, expressando, de forma clara e objetiva, tudo aquilo que o autor queria dizer. Desse modo, percebe-se a língua como um fenômeno transparente e a compreensão se realiza a partir do texto (de sentido fechado), o que anulava, por sua vez, a possibilidade de se cometerem equívocos na compreensão. O leitor, nessa perspectiva, deve captar essa única interpretação possível, decifrando o código. Importante ressaltar que o foco da leitura recai sobre o texto, uma vez que ele, por ser objetivo, traz em sua materialidade um sentido único e transparente, capaz de ser apreendido, sem problemas, pelo leitor competente. Compreender, então, nesse caso, equivale a decodificar. Marcuschi (2008, p. 237-238), ao explicar esse modelo, utiliza-se da metáfora do conduto. Em outros termos, a língua é entendida como veículo ou instrumento de construção do sentido e o sujeito (leitor/ouvinte), por estar isolado desse processo, dispõe apenas da capacidade de apreender os sentidos que estão objetivamente instalados no texto.

Para Antunes (2003, p. 41), essa tendência está “centrada na língua enquanto sistema potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e regras, desvinculada de suas condições de realização”. O trabalho com a leitura é, dessa maneira, voltado para as habilidades mecânicas de decodificação da escrita, cuja interpretação se dá recuperando elementos literais e explícitos na superfície do texto. Trata-se de uma atividade que oferece pouco interesse para o aluno, haja vista ser desvinculada dos diferentes e múltiplos usos sociais que se faz a partir da leitura.

Ao discorrer sobre o ensino de língua materna no Brasil, Soares (1998) traça uma reflexão, afirmando que, na concepção de língua como sistema, ensinar português era ensinar a (re)conhecer o sistema linguístico, fazendo aprender a gramática normativa da língua ou usando textos para a busca de estruturas linguísticas para análise gramatical. Os alunos que chegavam à escola, especificamente na década de 50 do século XX, pertenciam às camadas privilegiadas da sociedade. Logo, esses sujeitos já se encontravam familiarizados com a norma padrão e buscavam na escola apenas o reconhecimento das regras de funcionamento da língua. Por isso, era função da Língua Portuguesa naquele momento

levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e contato com textos literários, por meio do qual se desenvolviam as habilidades de ler e de escrever, uma modalidade de língua já de certa forma dominada. (SOARES, 1998, p. 54)

Nota-se, dessa maneira, que o ensino era focado nos aspectos gramaticais e na observação de textos literários como modelos para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Ainda segundo a autora, uma análise nos manuais didáticos utilizados para o ensino da língua materna, nas primeiras décadas do século XX, demonstra que, até os anos 60, ela continuou a ser entendida como “estudo da gramática da língua e leitura para compreensão e imitação de autores portugueses e brasileiros”. Conclui então que, nesse período, predominava

a concepção de língua como sistema: ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical. Ainda que, nos anos 60, o ensino comece a voltar-se também para habilidades de leitura, por meio de atividades de compreensão e interpretação do texto, já então presentes nos livros didáticos, estas sempre se mantiveram secundárias em relação ao estudo da gramática (SOARES, 1998, p. 55/56).

Para ela, visto nesse contexto, o ensino de língua como sistema não era incoerente nem inadequado, uma vez que os alunos atendidos já eram familiarizados com os padrões culturais e linguísticos de prestígio social e buscavam na escola apenas o reconhecimento do sistema. Assim, pode-se afirmar que a leitura (compreensão e interpretação) não apresentava lugar de destaque no ensino da língua materna e o texto, na realidade, era utilizado como pretexto para o ensino da gramática normativa.

Posteriormente, na década de 70, com a percepção de língua como instrumento de comunicação, a educação passa a responder aos objetivos e à ideologia do regime militar. Colocada a serviço do desenvolvimento do país, a escola passa a querer desenvolver nos alunos habilidades de expressão e compreensão de mensagens. O objetivo do ensino não era mais saber a respeito da língua, mas saber usar a língua. A própria disciplina deixa de ser chamada Português para se tornar Comunicação e Expressão (séries iniciais do 1º grau), Comunicação em Língua Portuguesa (séries finais do 1º grau) e Língua Portuguesa e Literatura (2º grau). Com isso,

o quadro referencial para o ensino da língua passa então a ser a teoria da comunicação, e a concepção de língua é a de instrumento de comunicação. O ensino-aprendizagem da gramática e do texto, este considerado como modelo da língua “bem escrita”, perde sua proeminência; os adjetivos são, agora, pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor-codificador e como receptor-decodificador de mensagens pela

utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja: já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico – ao saber a respeito da língua – mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – ao uso da língua. (SOARES, 1998, p. 57)

Essa é, portanto, a perspectiva de análise da funcionalidade da língua em situações concretas de uso. Ela é tida como mero instrumento de comunicação, sendo o texto, dessa maneira, entendido como produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte (receptor) e “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito”. (KOCH e ELIAS, 2009, p. 10)

Vale considerar que essa visão de leitura não é satisfatória para tratar do fenômeno em tela, haja vista que, além de centrar todas as expectativas na transparência do texto, não leva em conta fatores de ordem contextual e pragmática, ou seja, fatores que ultrapassam os limites do cotexto e que exercem significativa influência na realização da compreensão. É, assim, uma concepção que forma um leitor decodificador, decifrador, que apenas percebe o que está na superficialidade do texto.

Essa visão de leitura, portanto, ancora-se no modelo denominado *bottom-up* ou ascendente, fundamentado numa concepção estruturalista da linguagem. Esse modelo baseia-se no princípio de que o significado de um texto é construído a partir da decodificação das unidades de base, isto é, do reconhecimento das letras, das sílabas, das palavras e das frases. De acordo com os defensores desse modelo, a leitura é feita de forma linear e unidirecional, começando com a entrada do *input*⁴⁰ linguístico, que é interpretado a partir dos elementos menores (letras e sílabas) passando, de maneira indutiva, ao processamento de elementos maiores, tais como palavras e frases.

Assim, no modelo *bottom-up*, o leitor inicia a atividade de leitura partindo dos níveis inferiores de processamento do texto (sinais gráficos, grafemas). A compreensão do texto é um processo complexo que tem início com o subprocesso automático (inconsciente) de decodificar os sinais gráficos em seus contornos e características para, então, os reconhecer como grafemas. A partir daí o processamento segue para a fase de identificar distintamente cada grafema em relação aos outros grafemas, e finalmente extrair significados sucessiva e hierarquicamente a partir de palavras, de sintagmas, de frases, até que todo o significado

⁴⁰ Segundo Dell'Isola (2005, p. 65), o termo *input* ou insumo refere-se à quantidade de informação disponível ou quantidade de informação que entra ou é “absorvida” pela mente humana. O termo pode ser focalizado em termos de duas instâncias: o insumo oferecido ou disponível ao aprendiz e a porção desse insumo que é efetivamente utilizada pelo aprendiz, realizando-se, então, um processo de internalização de conteúdo.

tenha sido extraído do texto. Nesse modelo, “a leitura é um processo linear que se desenvolve palavra por palavra. O significado é extraído - vai-se acumulando - à medida em que essas palavras vão sendo processadas”. (LEFFA, 1996, p. 12).

A linguística estruturalista tem privilegiado essa abordagem, pois, como nos esclarece Kato (1990, p. 40), “o processamento ascendente faz uso linear e indutivo das informações visuais e linguísticas, e sua abordagem é composicional, ou seja, constrói os significados através da análise e síntese do significado das partes”. A autora relembra que essa preferência do estruturalismo linguístico tem a ver com a própria história dessa corrente, na qual os processos de análise partiam das unidades menores para se chegar a unidades maiores de significação.

Em outras palavras, nota-se que o conceito de leitura nessa perspectiva ascendente projeta esse processo como ato de decodificar os sinais gráficos, em forma de palavras, frases, e assim por diante, até chegar a unidades maiores do texto. A compreensão, nesse caso, dá-se de maneira automática, resultante de processos inconscientes. Kleiman (1999, p. 50), distinguindo estratégias metacognitivas de operações cognitivas, ressalta que as estratégias metacognitivas não são consideradas no modelo ascendente, visto que a concepção *bottom-up* de leitura somente discute as operações cognitivas que “regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto”.

Assim, levando em conta essa perspectiva, o leitor exerce um papel passivo, cujo desempenho equivale a de um decodificador. No âmbito desse modelo, decodificar pode ser entendido como o processo de conversão de estímulos físicos dos sinais gráficos em dados linguísticos passíveis, assim, de representação mental, ou seja, de tradução em mensagem linguística, envolvendo tão somente o processamento da informação contida no texto escrito com apoio do conhecimento linguístico, sobretudo de forma inconsciente.

Kato (1995, p. 40-41) identifica o leitor que privilegia o processamento ascendente, ou seja, a leitura mecânica e o processamento inconsciente, como aquele que

constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que (...) não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldades de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante.

Disso resulta que a qualidade da compreensão leitora é medida pela qualidade intrínseca do texto, o que levou estudiosos e pesquisadores a se interessarem por analisar sua inteligibilidade, isto é, seus aspectos materiais (*layout*, presença ou não de gráficos e figuras, número de sentenças, orações encaixadas, uso da voz passiva, etc) como parâmetro para se avaliarem as habilidades de compreensão leitora.

Dell'Isola (2005) esclarece que esse modelo de leitura tem recebido outras denominações na literatura da área, tais como modelo decodificador, modelo baseado no texto (*text-based*) ou nos dados (*data-driven*), de fora para dentro (*outside in*), processamento da informação (*information processing*) ou de percepção direta (*direct perception position*). Segundo a autora, pressupõe-se que a leitura, nesse modelo, dá-se “a partir da extração de significado do texto, objeto tido como a origem de todas as pistas para se chegar ao significado, através do qual é possível recuperar a mensagem ou intenção do autor”. (*op. cit*, p. 65).

No entanto, não tardou para que os pesquisadores concluíssem que os sentidos não estão contidos nas unidades da língua, que a leitura não depende só da decodificação de letras, palavras e frases e que muitos fatores são importantes e estão envolvidos no processo de compreensão de um texto. O modelo de leitura *bottom-up*, visto como decodificação, portanto, passou a ser criticado por desconsiderar completamente a ação do leitor durante a compreensão, seus conhecimentos prévios e seus processos cognitivos, como comentam Kato (1995), Kleiman (1989) e Solé (1998).

4.2.2 A LEITURA EM PERSPECTIVA DESCENDENTE: ÊNFASE NA CENTRALIDADE DO LEITOR

Em oposição ao modelo ascendente de leitura, entra em cena o modelo denominado *top-down*, o qual sustenta que o processamento da leitura produz-se em sentido descendente, das unidades mais globais para as mais discretas, em um processo “guiado por conceitos” (MOITA LOPES, 2006, p. 138). Esse modelo de base cognitiva, defendido sobretudo por psicolinguistas como Goodman (1967) e Smith (1989 [1971]), concebe a leitura como um processo não linear, analítico e dedutivo, que faz uso intensivo das informações não-visuais e cuja direção é do semântico para o formal.

De acordo com Dell'Isola (2005), esse modelo também tem recebido outras denominações, tais como modelo psicolinguístico, modelo baseado no leitor (*reader-based*), modelo baseado nos esquemas mentais (*schema-driven*), modelo de dentro para fora (*outside out*), modelo guiado pelo conceito (*conceptually-driven*) ou modelo de testagem de hipóteses (*hypothesis-testing position*). Em linhas gerais, pode-se dizer que a leitura, vista sob essa perspectiva, é entendida como um jogo de adivinhações e a compreensão é um processo contínuo de elaboração e de verificação de hipóteses.

Além de defender que o processo de leitura é dinâmico na utilização de vários componentes (fonológico, sintático, semântico) para o acesso ao sentido, os partidários do modelo descendente defendem também que a leitura “é uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual e sua experiência” (KLEIMAN, 1989, p. 30).

Ao contrário do que acontece no modelo ascendente de leitura, cujo eixo central é o texto, o centro do processo no modelo descendente é o leitor. É ele quem detém a chave para a construção do sentido do texto, já que o sentido não se encontra dado de antemão na materialidade textual. Segundo pontua Goodman,

a leitura é um processo seletivo. Ela envolve o uso parcial de pistas linguísticas mínimas e disponíveis, selecionadas de insumos perceptuais a partir das expectativas do leitor. Fazem-se decisões provisórias a serem firmadas, rejeitadas ou aprimoradas à medida que esta informação parcial é processada e a leitura avança. Ou seja, a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhações. Ela envolve uma interação entre o pensamento e a linguagem (GOODMAN, 1970, p. 108)

Nesse sentido, nota-se a relevância do papel do leitor como sujeito capaz de operar um jogo de adivinhações para a construção de sentidos. Ao considerar o texto como um todo cheio de lacunas, cujo preenchimento deve ser executado pelo leitor a partir de seu conhecimento de mundo, esse modelo deixa a entender que o processo de compreensão se dá por uma série de levantamento de hipóteses, cuja confirmação ou descarte ocorrem durante a leitura.

Em outras palavras, na perspectiva defendida por esse modelo, a leitura não é interpretada como um procedimento linear nem seriado, em que o significado é extraído como se fosse ele um atributo inflexível da palavra. Nessa abordagem, contrariamente, a leitura é entendida como um procedimento de levantamento de hipóteses e de inferências

em que o leitor empresta seus conhecimentos e experiências ao texto. A representação mental envolve o processo de atribuição de sentido à palavra identificada, conforme o contexto em que ela aparece no texto, ampliando os sentidos para unidades maiores como os sintagmas, frases, até que, finalmente, todo o texto tenha sido reconstruído como uma unidade de sentido. Assim, pode-se dizer que no modelo *top-down*, o processamento baseia-se, sobretudo, em fatores como os objetivos do leitor, seus conhecimentos prévios, as hipóteses levantadas e as inferências realizadas pela instância de recepção no ato de leitura.

No modelo descendente de leitura, a experiência do leitor é de fundamental importância, já que é a partir de seus conhecimentos prévios que a construção de sentidos locais e globais do texto torna-se possível. É importante destacar, conforme explicita Leffa (1996), que, nesse paradigma descendente de leitura, o leitor proficiente é aquele que, além de utilizar as informações visuais do texto, formula e testa ativamente hipóteses, confirmando-as ou rejeitando-as, baseando-se nos conceitos e contexto que delimitam o texto.

Em outros termos, pode-se dizer que no modelo *top-down* predomina o fluxo unidirecional da informação, sendo o leitor um soberano a construir sentidos para o texto. O leitor que privilegia o processamento descendente, como afirmar Kato (1985, p. 40), “faz excessos de adivinhações”, utilizando-se mais de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto. Nesse modelo, o sentido global de um texto começa a se construir a partir da ideia geral do leitor sobre seu conteúdo, haja vista que,

no processamento “descendente”, a compreensão é vista como impulsionada não pelo texto, mas pelo leitor. A compreensão dá-se do geral para o particular: começa na mente do leitor que, então, seleciona informação textual para confirmar expectativas e hipóteses sobre o texto. O significado depende grandemente do preenchimento de lacunas através de inferências e, portanto, envolve mais do que a soma das partes do texto. (MEURER, 1988, p. 264)

A partir da colocação empreendida por Meurer (1998), é importante salientar que, mesmo tendo as habilidades e estratégias cognitivas alto grau de importância no processamento da compreensão leitora, tais competências não podem ser vistas como únicas ou suficientes. A formação do leitor proficiente exige também o desenvolvimento de outras habilidades necessárias à leitura, as quais não se limitam aos aspectos cognitivos

individuais do sujeito, uma vez que existem também aspectos sociais, históricos e interacionais envolvidos na construção de sentidos.

Sob esse prisma conceitual, Kleiman (1999, p. 61) enfatiza que “o ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto”. Uma percepção clara do processo cognitivo permite a feitura de atividades que imitem o comportamento do leitor proficiente, para ela, atitude necessária para o desenvolvimento de estratégias de nível consciente do leitor. A imitação seria, então, um suporte temporário, que depois deveria ser retirado, para recriar o comportamento do leitor experiente.

Logo, pode-se concluir que, do ponto de vista da concepção cognitiva, o ensino da leitura desenvolve-se a partir da reprodução, por imitação, de um modelo até que ele seja incorporado. É um ensino focado nas capacidades psicolinguísticas do leitor e apresenta uma visão mais individual do processo de compreensão. A ênfase está no leitor e são as suas capacidades cognitivas e linguísticas que estão em jogo, cabendo a ele mobilizar conhecimentos de ordem pessoal para efetivar a compreensão. O leitor pode até apresentar problemas de compreensão, mas é capaz de determinar por si só a existência e o tipo de problema, ou seja, é um leitor engajado em processos de avaliação do próprio conhecimento. Essa concepção, como afirmado, apresenta algumas lacunas, haja vista que leva em consideração apenas um dos envolvidos no processo de produção de sentidos: o leitor.

Ainda nessa perspectiva e considerando os modelos de *bottom-up* e *top-down*, é importante lembrar, como apontam Kleiman (1999) e Leffa (1996), que eles não são modelos de leitura mutuamente excludentes, já que os processos de compreensão da leitura não são completamente ascendentes nem completamente descendentes. Ao contrário, esses dois tipos de processamento acontecem ao mesmo tempo durante a leitura, pois ambos acabam atuando de forma conjunta e simultânea no processo de compreensão. Nesse sentido, o leitor competente deve usar de forma propícia e no momento adequado os dois processos de maneira complementar, a depender do texto lido e de suas necessidades e objetivos de leitura.

Ao tecer comentários sobre esses modelos, Leffa (1996) enfatiza que, ao se definir a leitura como um processo de extração de significado (ênfase no texto) ou como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor), em ambos os casos encontra-se uma série de

problemas mais ou menos intransponíveis. Segundo o autor, a complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura, é necessário considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto.

4.2.3 A LEITURA EM PERSPECTIVA INTERATIVA: O DIÁLOGO ENTRE LEITOR E TEXTO

As críticas e considerações relacionadas aos modelos *bottom-up* e *top-down* revelaram a necessidade da elaboração de um modelo *interativo* de leitura. Segundo Dell'Isola (2005), tal modelo fundamenta-se na ideia de que a produção da leitura ocorre a partir da interação ou troca contínua entre leitor e texto, haja vista que o processamento da compreensão envolve a combinação entre a informação de base textual e a informação que o leitor traz para o texto, havendo uma espécie de diálogo entre texto e leitor. Na verdade, pode-se falar em *modelos interativos* de leitura, uma vez que diferentes autores buscaram explicar o processamento da compreensão a partir da combinação de informações fornecidas pelo texto com conhecimentos prévios do leitor. Alguns autores como Stanovich (1980), Goodman (1967, 1970), Smith (1989 [1971]), Carrel e Eisterhold (1983) e Grabe & Stoller (2002) discutiram o processo de combinar as informações do texto com as informações que o leitor traz para o texto. A visão geral exposta por esses autores era a de que o indivíduo, ao ler um texto, tenta confirmar hipóteses e reformular novas hipóteses.

Segundo Stanovich (1980), era necessário criar um modelo que pudesse dar conta dos mais diversos problemas encontrados em ambos os processos: o ascendente e o descendente. Um dos problemas no processo descendente é que o leitor muitas vezes apresenta pouco conhecimento sobre o assunto dos textos lidos e não pode criar pressuposições sobre eles. Um problema mais sério ainda é que o leitor não dispõe de tempo suficiente para tentar adivinhar o assunto do texto, limitando-se, então, a fazer o simples reconhecimento das palavras. No processo ascendente, o problema está ligado à

falta de conhecimento linguístico prévio do leitor, o que torna difícil reconhecer muitas das palavras contidas no texto.

A visão de Goodman (1967) levou a muitas pesquisas em relação ao conhecimento prévio do leitor no processo de leitura. Segundo esse autor, a leitura e a compreensão de segmentos maiores que a palavra envolvem sempre um processamento com base em procedimentos de análise e síntese acrescidas de um componente de adivinhação. Goodman (1967, p. 108) propõe refutar a ideia de que a leitura seja um processo preciso, que envolva percepção e identificação exata de letras, palavras, padrões de escrita e unidades linguísticas maiores. O autor propõe, em substituição a isso, a ideia de que a leitura é um processo seletivo, ou seja, de que a leitura é um processo que envolve o uso parcial de pistas linguísticas selecionadas a partir das expectativas do leitor.

Segundo a proposta de Goodman (1967), a leitura é vista como um jogo psicolinguístico de adivinhação, por meio do qual são mobilizadas estratégias cíclicas de (i) colheita de amostras, que ocorrem a partir da informação visual recolhida do texto escrito e da seleção de pistas contextuais sobre o significado; (ii) predições sobre o significado, que o leitor retém na memória de curto prazo e (iii) testagem por comparação, na qual o leitor compara aquilo que lê com o repertório de linguagem guardado na memória de longo prazo. Se as expectativas ativadas nesse processo não são confirmadas, o ciclo reinicia-se com novas previsões. O reconhecimento das palavras é assim efetuado através de uma estratégia ideográfica, como o reconhecimento de um objeto qualquer.

Também outros autores, como Carrell & Eisterhold (1983) concluíram que o nosso entendimento sobre a leitura está relacionado à interação que ocorre entre o leitor e o texto. Nessa visão, o processo de leitura não é somente o mero fato de extrair as informações do texto, mas também é o de ativar o conhecimento que o leitor tem em sua mente, e que ele usa enquanto lê o texto. Ler é, então, segundo os autores, uma espécie de diálogo entre o leitor e o texto.

Em relação aos propósitos da leitura, Grabe & Stoller (2002, p. 11-13) esclarecem que, quando o indivíduo inicia a ato de leitura, ele tem, na verdade, um número de decisões iniciais a ser realizado. Segundo esses autores, geralmente as pessoas tomam tais decisões muito rapidamente, na maioria das vezes de forma inconsciente, como o fato de procurar informações simples, passar os olhos no texto de forma rápida, aprender através dos textos, integrar informações, escrever, criticar textos e ler para obter uma compreensão geral.

Grabe & Stoller (2002) também examinaram outros aspectos da leitura e consideraram que a compreensão de um texto é algo complexo e que existem inúmeras maneiras de atingi-la, dependendo da motivação do leitor, de seus objetivos e de suas habilidades. Os autores dividem o processo que leva à compreensão geral de um texto de duas formas: um processo cognitivo de nível baixo (*low-level process*) e um processo cognitivo de nível alto (*high-level process*). O primeiro refere-se ao acesso lexical, em que o reconhecimento do significado da palavra é fundamental, levando a uma formação semântica das informações do texto e trabalhando com a ativação da memória. O segundo é construído por meio da interpretação das ideias representadas pelo texto, momento em que são estabelecidos os propósitos de leitura, em que são acionados os conhecimentos prévios, são monitoradas as informações em relação ao texto e avaliadas as informações lidas.

Segundo Grabe & Stoller (2002, p. 19-34), os modelos *bottom-up* e *top-down* representam generalizações metafóricas nas pesquisas conduzidas nas últimas décadas sobre o processamento da leitura. Na visão dos autores, o modelo *bottom-up* sugere que todas as leituras seguem uma forma mecânica na qual os leitores criam uma tradução das informações dos textos lidos, com a interferência do seu conhecimento prévio. É como se o leitor processasse letra por letra, palavra por palavra e sentença por sentença, coincidindo com os aspectos do *lower-level process* mencionado anteriormente.

Já o modelo *top-down*, conforme defendem os autores, assume que a leitura de um texto é direcionada pelos objetivos e expectativas do leitor. Ou seja, é como se o leitor buscasse no texto somente as informações que ele julga relevantes. Dito de outra forma, é como se o leitor criasse expectativas em encontrar no texto o que lhe interessa e vai ao encontro delas durante o ato de leitura. Assim, com o objetivo de fazer uma proposta mais abrangente, Grabe & Stoller (2002) defendem um modelo interativo de leitura e reiteram a sua importância. A ideia principal desse modelo, como apontam os autores, é a de que os modelos *bottom-up* e *top-down* atuam de forma interativa no processo de compreensão de um texto.

Na esteira dessas colocações, é pertinente afirmar que diferentes estudos sobre os processos cognitivos envolvidos na leitura têm mostrado que o processamento da compreensão é algo bem mais complexo do que um processamento linear de palavras. Assim, nota-se que a compreensão envolve a interação entre os conhecimentos do leitor e as informações trazidas pelo texto, ou seja, um processo que funde dois movimentos de

interpretação, o ascendente (*bottom-up* ou de decodificação) e o descendente (*top-down* ou de acionamento de conhecimento prévio do leitor).

Nessa linha de pensamento, pesquisadores como Kato (1995), Kleiman (1999), Solé (1998) e Dell'Isola (2001) têm evidenciado que o leitor constrói sentidos para o texto pela interação de seus conhecimentos prévios (de mundo, linguístico e textual) com as informações do texto, num constante processamento cognitivo. Nessa concepção, portanto, a leitura é vista como um trabalho de construção de sentidos, que se concretiza, sobretudo, por meio de processos inferenciais.⁴¹

Solé (1998) é uma das autoras que abordam a perspectiva interativista de leitura. Sobre o processo de construção de sentidos a partir da atividade de leitura, ela explica que

[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. [...] Para ler necessitamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 22-23)

Portanto, essa concepção não critica ou despreza totalmente o ato de decodificar, pois a decodificação acontece junto à construção de sentidos, que envolve habilidades semânticas e sintáticas. Essa concepção pressupõe ainda que o leitor não é um sujeito passivo diante do texto, pois é responsável ativo pela construção do sentido, alguém que controla a compreensão, formulando, a partir do texto e de suas habilidades, hipóteses que são verificadas durante o processamento da leitura.

Compartilhando dessas considerações, Kleiman (1999) defende uma concepção de leitura como “processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico” (KLEIMAN, 1999, p. 12), um processo que abrange desde a percepção ou o reconhecimento das letras até o uso do conhecimento que se tem armazenado na memória, constituindo uma atividade intelectual orientada para o processamento da informação com vistas à compreensão. Para Kleiman

⁴¹ Processos inferenciais são aqui entendidos como processos cognitivos que levam o sujeito a gerar uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior em um determinado contexto. Assim, inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca no extratexto informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os ‘vazios’ textuais’. (DELL'ISOLA, 2001, p. 44)

(1999), a leitura é uma atividade em que os leitores se engajam a fim de construir sentido para um texto, em que ler não é apenas um ato cognitivo, é antes um ato social, entre leitor e autor, sujeitos que interagem entre si em consonância com necessidades e objetivos determinados socialmente.

As definições trazidas por Kleiman (1996, 1999) autorizam-nos a afirmar que a leitura é, a um só tempo, um processo cognitivo e uma prática social, na qual autor e leitor se encontram por meio do texto, uma construção de significados para a qual o leitor lança mão dos conhecimentos prévios que carrega consigo ao se engajar nessa atividade. Esses conhecimentos – linguístico (conhecimentos que os falantes têm sobre sua língua materna, incluindo o conhecimento sobre pronúncia, vocabulário, regras e usos da língua), textual (conjunto de conceitos e noções tidos pelos sujeitos sobre o texto) e de mundo (chamado de enciclopédico, o qual abrange conhecimentos diversos alusivos a vivências pessoais e que se encontra armazenado na memória de longo tempo), – são adquiridos ao longo de toda a vida, auxiliando e permitindo ao leitor a construção de sentidos para um texto.

Numa perspectiva voltada para as práticas em sala de aula sobre esse tema, o ensino de leitura é entendido por Kleiman (1996) como o ensino de estratégias de leitura e como o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Essas estratégias são operações realizadas de forma inconsciente segundo um(ns) determinado(s) objetivo(s) - estratégias cognitivas - ou de forma consciente, isto é, são estratégias também orientadas por um ou mais objetivos, porém sobre as quais o leitor apresenta controle consciente - estratégias metacognitivas.

Já as habilidades linguísticas correspondem a “capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência textual” (Kleiman, 1996, p. 65) e o ensino dessas habilidades deve abranger ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de capacidades diversas: capacidade de identificação de palavras, de estruturas textuais e de intencionalidade(s) do autor com base no vocabulário do texto; capacidade de apreensão do tema do texto e de reconhecimento de sua estrutura global; capacidade de apropriação da voz do autor e da possibilidade de reconto do que foi lido; capacidade de produção de resumos e/ou paráfrases de um texto, de reconstrução de relações lógicas e temporais, de elaboração de respostas diversas sobre o material lido, de percepção da função do contexto, apenas para citar algumas.

A autora refuta a ideia de a escola trabalhar a leitura numa perspectiva de que existe uma interpretação autorizada pelo texto, devendo a compreensão do aluno aproximar-se

tanto quanto possível dessa interpretação autorizada, em que o professor, conhecedor do sentido do texto, não polpa esforços em transmiti-lo aos alunos. Kleiman (1999) amplia essa discussão ao afirmar que a leitura, como processo em que se dá a interação entre leitor e autor - via texto -, envolve, além de conhecimentos prévios, objetivos de leitura, formulação de hipóteses, verificação ou rejeição das hipóteses formuladas, expectativas do leitor, previsões. Revela que, nessa atividade, o leitor é ator, ou seja, é um sujeito que dialoga com o texto a partir dos objetivos norteadores da leitura, sem perder de vista as intenções de que um texto se vê impregnado.

De modo bastante semelhante aos estudos de Kleiman (1996, 1999), Solé (1998) define a leitura como “um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 1998, p. 22), no qual a construção de significados resulta de uma ação que envolve, por um lado, o texto (sua forma e conteúdo), e, por outro, os conhecimentos prévios e os objetivos do leitor - processador ativo do texto e “protagonista do processo de construção de significados” (SOLÉ, 1998, p. 173). Esclarece a autora que, para ler, além de dominar as habilidades de decodificação, é preciso “aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias”, “nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua” – que são aceitas ou rejeitadas ao longo da leitura (SOLÉ, 1998, p. 23). Em outros termos, a leitura constitui um processo em que convergem decodificação, objetivos, previsões, inferências e verificação de hipóteses – habilidades indispensáveis ao processamento da compreensão.

Com base nos apontamentos efetuados, é possível afirmar que os modelos interativos de leitura pressupõem uma articulação entre os dois modelos anteriores (*bottom-up* e *top-down*). Nesse sentido, o leitor deverá utilizar diversos níveis de conhecimento durante a leitura, sendo que esse fenômeno passa a ser considerado como uma atividade de produção de sentidos, realizada com base em elementos linguísticos e estruturais presentes na superfície do texto.

Ainda nessa perspectiva, nota-se que a figura do autor entra em cena nesses modelos, haja vista que, por meio da interação com o texto, o leitor deverá, em alguma medida, reconstruir o sentido do texto, procurando interpretar os objetivos e intencionalidades do escritor. Entretanto, é possível afirmar que o texto continua sendo uma “entidade” autônoma, já que as intenções do autor devem ser reconstruídas no ato de leitura, as quais funcionam como “pistas” que devem ser seguidas pelo leitor, a fim de que este possa, finalmente, interpretar o que leu. Em resumo, o processo de compreensão

nesses modelos tem como ponto de partida e como ponto de chegada o próprio texto (enquanto unidade formal), ainda que, de certo modo, o aspecto interacional entre autor/leitor seja considerado para a atribuição de significados.

É importante registrar, conforme pontua Lodi (2006), que os modelos interativos aparecem nos livros didáticos utilizados pelas escolas desde o final da década de 90 do século XX. No entanto, ainda que seja clara a intenção de se estabelecer um processo de interação no ato da leitura, a autora constata que as atividades propostas nos livros didáticos, geralmente, não permitem a ampliação de leituras “possíveis”, pois as hipóteses levantadas pelos alunos devem ser comprovadas a partir de aspectos formais presentes na materialidade textual.

4.2.4 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: A ABORDAGEM DOS LETRAMENTOS

Do que foi dito até o momento, não obstante o fato incontestável das contribuições trazidas pelos diferentes estudiosos no que diz respeito ao tratamento dos processos envolvidos na leitura e no desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos, tais perspectivas teóricas parecem compreender a leitura como uma atividade individual, considerando o contexto mais imediato da interação autor-texto-leitor, não incluindo no processo de leitura e produção de textos os aspectos discursivos da linguagem em um contexto sócio-histórico mais amplo. A esse respeito, como comenta Lopes Rossi (2003), as abordagens cognitivas não ignoram os aspectos sociais envolvidos na compreensão, mas não os exploram de maneira satisfatória.

Desse modo, nota-se que um avanço em relação a essas abordagens tem sido promovido pelas considerações mais recentes que enxergam a leitura como prática social, fundamentada, sobretudo, nos estudos dos letramentos e dos gêneros sociais. No que diz respeito ao termo “letramento”, Soares (2009) esclarece que essa palavra ainda não é plenamente conhecida/compreendida pelo senso comum e que, muitas vezes, esse termo acaba sendo usado como equivalente à alfabetização. O termo letramento surgiu nos anos 1980 do século XX e seu surgimento se deve ao aparecimento de um fato novo para o qual precisava-se de um nome, um fenômeno que não existia antes ou, se existia, não era

conhecido. Nas palavras da pesquisadora, “letramento” pode ser entendido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18).

Para explicar esse conceito, Soares (2009) apresenta o termo *literacia*, utilizado em Portugal e mais próximo do inglês *literacy*, que seria “a utilização social da escrita alfabética” (p. 19). Diferentemente da concepção do termo em inglês – *literacy* –, que se refere tanto à concepção de alfabetização quanto às práticas sociais decorrentes dela, a palavra “letramento” apresenta diferenças fundamentais em relação à alfabetização. Dito de forma mais clara, enquanto a alfabetização determina que o indivíduo aprendeu apenas a ler e a escrever, o letramento ocupa-se da apropriação dessas habilidades pelo indivíduo e da incorporação de práticas sociais por elas demandadas (SOARES, 2009).

Sobre essa temática, a título de exemplificação, cumpre registrar que o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), lançado pela OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), reconhece que o termo “letramento” adquiriu, na atualidade, um sentido mais amplo do que simplesmente a capacidade de codificação e decodificação de textos escritos, como se buscava no início do século passado. Para referenciar seus testes, esse programa entende que o conceito de letramento envolve um conjunto de conhecimentos, habilidades e estratégias que as pessoas constroem ao longo da vida nas mais diversas situações e na interação com seus pares (PISA, 2003).

Numa perspectiva similar, Caetano (2014) observa que o conceito de letramento se encontra atrelado ao uso social da leitura e da escrita ou com a condição de quem está socialmente em contato com essas habilidades. Dessa forma, é possível compreender que suas práticas são ideologicamente situadas, uma vez que “determinadas identidades associam-se a determinadas práticas” (STREET, 2013, p. 04). Nessa perspectiva, e considerando que por uso social da leitura e da escrita entende-se “fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações” (Soares, 2009, p. 23), faz-se necessário que as práticas de letramento “envolvam uma interação do indivíduo com o texto no sentido de identificar questões sociais, históricas e culturais nele presentes” (CAETANO, 2014). Isso possibilita questionar os discursos dominantes na sociedade e permite uma transformação dos indivíduos em relação a diferentes práticas ideológicas.

Ainda no que diz respeito a essa questão, é possível afirmar que existe uma inadequação dos usos e das funções da leitura e da escrita enquanto prática social. O fato é que não basta ao indivíduo apenas saber ler e escrever, mas é preciso saber fazer uso dessas habilidades, tais como compreender e usar textos, verbais ou não verbais, pertencentes a gêneros textuais situados nas diversificadas esferas de uso da língua e da linguagem. De acordo com Soares, (2009, p. 46), “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita”. Assim, verifica-se que o letramento não só pode - como deve - ser uma prática aplicada em todos os níveis da educação, pois as práticas sociais são constantemente alteradas e novas condições são apresentadas. Na esteira dessas colocações, Rojo aponta que

ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. (ROJO, 2004, p. 1-2).

A depender das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural, há diferentes tipos e níveis de letramento, uma vez que esse conceito compreende um amplo campo de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções. Trata-se da relação que indivíduos e meio social estabelecem com a leitura e a escrita nas interações sociais. De acordo com essa perspectiva, os letramentos passam a ser múltiplos e amplos, já que muitas práticas sociais são mediadas, na atualidade, por novas tecnologias de informação e comunicação, o que leva a um alargamento do conceito em questão.

No final do século XX, Street (1984) já havia iniciado estudos sobre os vários letramentos necessários às práticas comunicativas. No entanto, é somente no início do século XXI que entra em cena o termo “multiletramentos”, conceito cunhado pelo *New London Group* (2006), um grupo de pesquisadores preocupado com os rumos das práticas de letramento em suas realidades locais. Nessa perspectiva, os pesquisadores tecem a seguinte conceituação para esse termo.

Multiletramentos – uma palavra que escolhemos porque descreve dois importantes argumentos que devemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global. O primeiro argumento se engaja com a multiplicidade de canais e mídias de comunicação; o segundo com a crescente saliência de diversidade cultural e linguística. (NEW LONDON GROUP, 2006, p.5)

Nessa perspectiva, seguindo uma tendência pós-crítica de focalizar a desconstrução de discursos cristalizados, os multiletramentos surgiram com a preocupação de oferecer um suporte filosófico para embasar práticas docentes capazes de levar os alunos à gestão de seu próprio conhecimento, à crítica e aos letramentos necessários para o desvelamento dos discursos que circulam na sociedade. Em outros termos, esse conceito procura contemplar formas múltiplas de conhecimento, incluindo a produção do saber por meio das palavras, das imagens, dos sons e das diversas linguagens que trabalham para a construção de sentidos.

A partir desses autores e das colocações trazidas à baila, é possível entender o conceito de “letramento” numa perspectiva pluralizada, vista, portanto, como um movimento educacional embasado na necessidade de oferecer aos alunos oportunidades de reconhecimento de tendências e intenções, sobretudo nas mídias às quais têm acesso, de forma a conectar esse novo conhecimento a ações de consciência crítica e transformação da sociedade em que vivem (CAETANO, 2014). Vale destacar que esse conceito ganha um alargamento nas práticas de ensino, devendo, evidentemente, estar presente nos materiais didáticos voltados para o ensino de língua materna na atualidade. Em outros termos, a questão dos letramentos múltiplos é essencial no trabalho com os gêneros da mídia, colocando-se como importante instrumento por meio do qual o aluno possa desvelar as estratégias colocadas em funcionamento pela esfera jornalística na disseminação de seus valores, crenças e ideologias.

Para pensar a leitura como prática social, como já afirmado, é importante pontuar que essa ação ultrapassa o conhecimento de aspectos linguísticos compartilhados pelos sujeitos envolvidos no processo de compreensão. Na verdade, a leitura como uma construção de sentidos envolve a participação de sujeitos ativos que se engajam numa constante busca pelas relações que possam ser levadas em consideração para o êxito da compreensão. Dessa forma, a foco da leitura deixa de ser apenas uma das partes envolvidas no processo, como nas perspectivas de leitura de base cognitivista, para recair na interação

autor-texto-leitor, em que todos contribuem de forma significativa para a realização da leitura. Kleiman, por exemplo, ao tratar da leitura na perspectiva do letramento, esclarece que

a concepção hoje predominante nos estudos da leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p. 14).

A partir dessa concepção, pode-se concluir que, como uma prática social, a leitura se realiza na construção de sentidos baseada na interação autor-texto-leitor e nas condições históricas, sociais e ideológicas em que um texto, representativo de determinado gênero, foi construído. Nesse sentido, o autor fornece indícios e sinalizações a partir do texto e o leitor se engaja no processo de construção de sentidos, mobilizando conhecimentos diversos e assumindo uma atitude ativa perante o texto. Atitude essa que produz respostas, críticas, sugestões e questionamentos. Em outros termos, o desenvolvimento de uma proposta sociointeracionista de ensino da língua materna pode favorecer a ampliação do grau de letramento crítico dos alunos, uma vez que se pauta na formação do leitor crítico e do escritor competente, a partir do conhecimento das diversas práticas sociais de leitura.

Com essa perspectiva em relação ao ensino da leitura e, ainda, compreendendo que essa prática social constitui e é constituída pelos gêneros textuais, um ensino de leitura que objetive contribuir significativamente para o letramento crítico do sujeito aprendiz pode ser conquistado por meio do trabalho com os diferentes gêneros que circulam na sociedade.

Sobre essa questão, Kleiman (2007) pontua que o ato de ler gêneros diversos exige posturas diferenciadas para a construção de relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento instaurada nos textos. Decorre dessa postura o ensino da leitura ancorado no estudo dos gêneros textuais, como forma de ampliar o letramento dos alunos. Esse fato nos leva a inferir que fazemos parte de uma mesma cadeia discursiva, na qual os enunciados se materializam por meio de gêneros, assumindo formas diversas, de acordo com a esfera de atividade humana na qual circulam e refletindo, também, as condições que demandaram a sua produção.

Como resultado dessas reflexões, acreditamos que o ato de ler implica compreensão ativa e não deve ser reduzido à identificação de signos linguísticos (decodificação), uma vez que este se caracteriza, principalmente, pela interação entre o sujeito/autor e o sujeito/leitor, em um processo dialógico de construção de significados, ou, como declararam Bakhtin/Volochínov (1995 [1929], p. 137),

(...) compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Desse modo, para os pensadores russos, a compreensão somente se concretiza se produzir uma resposta, pois “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (1995 [1929]: p. 137), sendo por isso chamada de ativa e responsiva. Portanto, compreender um enunciado (texto) significa adotar uma atitude responsiva ativa, que pode se materializar em uma resposta verbal, através de uma ação ou, ainda, permanecer “silenciada” por certo tempo, mas que a qualquer momento poderá se manifestar, tanto no comportamento como no discurso do interlocutor.

Nessa perspectiva, o processo de compreensão não é resultante apenas da interação entre os interlocutores, mas também é fruto das relações dialógicas que se estabelecem entre esses sujeitos em um determinado contexto sócio-histórico, haja vista que “(...) a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo” (1995 [1929], p. 137). Assim, conforme já foi mencionado, pode-se constatar que é na relação dialógica ocorrida entre os interlocutores que as significações são produzidas e/ou reformuladas, ou seja, ler não significa “descobrir” as intenções do autor e, sim, dialogar com ele (replicando ou concordando), uma vez que o tema de um texto (pertencente sempre a um gênero textual) irá se concretizar de diferentes modos para cada leitor e, nesse processo, encontra-se a riqueza do ato interlocutivo.

Na esteira desses pensamentos, é importante registrar que a compreensão da linguagem inicia-se com a observação de um entorno contextual, percorre os diversos textos que representam os discursos dos diferentes segmentos sociais e retorna à vida como resultado de um processo que é, essencialmente, sociointeracional. A compreensão da linguagem é o instrumento de construção para todas as aprendizagens e contribui para a

formação e para a transformação do indivíduo, consolidando-se como elemento constitutivo para a construção do conhecimento. Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov (1995 [1929], p. 48) apresentam uma posição bastante sólida em relação a isso:

(...) a tarefa de compreensão não se limita a um mero reconhecimento do elemento usado, mas, pelo contrário, trata-se de compreendê-lo com relação a um contexto específico e concreto; trata-se de entender seu significado em termos de um enunciado específico, ou seja, trata-se de compreender o elemento em termos de sua novidade e não apenas reconhecer sua mesmice (...).

O ato de ler, no processo de ensino/aprendizagem, é fundamental não apenas para a compreensão das tarefas escolares, mas também para a formação de atitudes que desenvolvam a autonomia e o senso crítico dos educandos, capacitando esses sujeitos para o exercício pleno da cidadania nos diferentes contextos da sociedade letrada. Assim, ler é se envolver em práticas sociais, participando ativamente de um processo contínuo e dialógico de construção de significados. Com isso, defendemos, neste trabalho, a interface entre o conceito de letramento crítico e a abordagem bakhtiniana de linguagem no processo de construção de sentidos e, mais especificamente, na leitura de artigos de opinião (tanto em práticas sociais como em práticas de ensino), com vistas à formação de sujeitos críticos e proficientes para o entendimento dessa prática discursiva.

Com base nos apontamentos efetuados sobre as concepções de leitura, serão apresentadas, no próximo item, algumas considerações sobre tipologias de perguntas em livros didáticos e, também, sobre capacidades de leitura envolvidas na construção de sentidos. Essas categorias, juntamente com a matriz de habilidades de leitura do gênero artigo de opinião – elaborada a partir da análise do *corpus I* deste trabalho, servirão como ponto de partida para a análise qualitativa das atividades de leitura investigadas nesta pesquisa.

4.3 ATIVIDADES DE LEITURA EM MANUAIS DIDÁTICOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As práticas relacionadas ao ensino de língua materna na educação básica têm mostrado que algumas habilidades de leitura não são exploradas pelos docentes como poderiam ser. Ainda que reconheçamos a capacidade e o potencial dos professores para trabalhar um ensino focalizado na construção da competência leitora de seus alunos, sabemos que, de modo geral, isso não é levado a cabo, especialmente quando se consideram os modelos de atividades de interpretação de textos aos quais os professores comumente têm acesso. Estamos nos referindo aos livros didáticos de língua portuguesa e, mais especificamente, às atividades de leitura, compreensão/interpretação propostos por esses manuais. Parece pouco provável que os professores se disponham a elaborar atividades distintas daquelas comumente encontradas nos livros didáticos e, da parte dos alunos, parece bastante plausível suspeitar que estejam condicionados aos mesmos modelos de perguntas e respostas que norteiam boa parte dos materiais didáticos disponíveis nas escolas.

É importante frisar, entretanto, que reconhecemos as mudanças e progressos alcançados desde a implantação do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), por um lado e, por outro, a escassez de pesquisas sobre o uso (ou não) do livro didático pelo professor, na escola. Por isso, para aqueles que dele fazem uso, “é importante que esse material ofereça plenas condições para um trabalho eficiente que leve ao desenvolvimento de habilidades que envolvem leitura, escrita, audição e oralidade” (DELL`ISOLA, 2013, p. 21).

Já não é de hoje que estudos têm apontado o problema das atividades de compreensão propostas pelos livros didáticos (MARCUSCHI, 2001, 2008; ROJO, 2006 e DELL`ISOLA, 2013, dentre outros) e, aos seus moldes, as atividades elaboradas pelos professores como “alternativas” aos materiais “oficiais”. Marcuschi (2001) talvez tenha sido um dos pioneiros nesse tipo de análise no Brasil e, sob a luz que ele lança sobre o tema, outros estudos e pesquisas se desenvolveram, revelando a situação em que se encontra a produção de materiais didáticos dedicados ao ensino da leitura.

Marcuschi (2001) identificou quatro grandes problemas relacionados à natureza do trabalho de compreensão de textos nos livros didáticos de português: (i) a compreensão tomada como sinônimo de decodificação, resultando em atividades de cópia; (ii) perguntas

supostamente sobre o texto, mas que em nada tem a ver com ele; (iii) perguntas do tipo genéricas, podendo ser respondidas mesmo sem a leitura do texto; (iv) e raridade (praticamente ausência) de tarefas que estimulassem a reflexão crítica e, portanto, que levassem o aluno a mobilizar habilidades capazes de identificar efeitos de ironia ou humor, de determinar as funções sociocomunicativas do texto, de estabelecer relações entre partes do texto, de produzir inferências. Isso mostra que não há clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser feito no caso da compreensão. Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. (MARCUSCHI, 2001, p. 49)

Em seu trabalho, preocupado com o trato destinado às atividades de leitura desenvolvidas no âmbito escolar, o autor promoveu um estudo sobre os exercícios de compreensão em 25 obras destinadas ao Ensino Fundamental. Em 1996, após analisar 2.360 questões e categorizá-las, o autor evidenciou que a abordagem das atividades de compreensão, presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, não promovia satisfatoriamente o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos. Além disso, Marcuschi (2001) desenvolveu um quadro apontando os principais tipos de perguntas encontradas nos livros didáticos àquela época, as quais (com pequenas modificações de terminologia) são apresentadas a seguir:

- **Evidentes** – Não muito frequentes e de perspicácia mínima, são perguntas autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”.
- **Cópias** – São perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras facilmente localizáveis no texto. Normalmente, apresenta verbos como aponte, copie, retire, indique, transcreva, identifique etc.
- **Objetivas** – Perguntas que indagam sobre informações explícitas, facilmente localizáveis no texto e que sinalizam atividades de decodificação. Questões dessa natureza respondem a indagações do tipo: O quê? Quem? Onde? Como? Quando? A resposta para essas perguntas encontra-se centrada exclusivamente no texto.

- **Inferenciais** – Perguntas mais complexas que exigem do aluno/leitor conhecimentos não apenas textuais, mas também pessoais, contextuais e enciclopédicos. A partir de elementos explícitos, o leitor interage com as informações proporcionadas pelo texto, apreendendo as ideias implícitas.
- **Globais** – Perguntas que requerem a consideração do texto como um todo e a associação de aspectos extratextuais. Por isso, envolvem processos inferenciais complexos. Questões dessa natureza respondem envolvendo, por exemplo, a compreensão global de um determinado texto.
- **Subjetivas** – Perguntas em que o texto é usado de forma superficial, com o objetivo de obter a opinião do aluno. Em geral, as repostas ficam por conta do leitor, não havendo como validá-las. Questões dessa natureza respondem às seguintes indagações: “Qual a sua opinião sobre...?”; “O que você acha do....?”.
- **Amplas** – Perguntas em que o aluno pode responder o que quiser. Qualquer resposta é válida. Os pensamentos e crenças do leitor são considerados, não havendo possibilidade de erro, uma vez que ele não precisa considerar as informações oferecidas pelo texto para responder a questões desse tipo.
- **Impraticáveis** – Perguntas que exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões, em geral, antípodas às questões de cópia e às questões objetivas.
- **Metalinguísticas** – Perguntas que versam sobre questões formais, geralmente relacionadas à estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Perguntas dessa natureza apresentam indagações do tipo: “Qual o título do texto?”; “Quantos versos tem o poema?”.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 266), as atividades de interpretação deveriam “exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão sobre o texto.”. Tal postura criaria condições para que o aluno/leitor desenvolvesse o pensamento

crítico. Justificando a hipótese de que o problema de leitura na escola está no enfoque dado à atividade de leitura, o autor assim se pronuncia:

Tudo indica que a questão acha-se ligada em especial à ausência de reflexão crítica em sala de aula. Pois, o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema e isto não é uma prática comum em sala de aula. (MARCUSCHI, 2008, p. 270)

Assim como o autor, diversos outros estudiosos atestaram a mesma fragilidade das atividades propostas em manuais didáticos. Cafiero e Corrêa (2003, p. 297), por exemplo, ao analisarem as propostas de trabalho com os textos literários em quatro coleções de livros didáticos chegaram à conclusão de que a variedade textual e a representatividade de autores e obras é uma constante nos livros, mas é necessário que o professor saiba atuar no sentido de “dar vida ao material que tem em mãos e extrapolar as eventuais limitações que ele possa ter”. Jurado e Rojo (2006, p. 51), após uma análise de exercícios de compreensão de textos em livros didáticos do ensino médio, chegam à conclusão de que as atividades “limitam-se essencialmente à localização e cópia de informação que comprove a leitura dos próprios autores sobre a obra.”

Isso parece ter criado certo condicionamento no aluno em fase de formação, do período que deveria ser dedicado à construção da sua competência leitora. Essa limitação leva o aluno à falsa ideia de que as respostas para perguntas de interpretação só têm validade se forem “encontradas no texto”, ou seja, se puderem, de alguma forma, ser localizadas na materialidade textual.

A partir dessas considerações, torna-se relevante apontar, também, a importância de se considerar as capacidades de leitura (Rojo, 2004) como primordiais para a construção da competência discursiva na construção de sentidos. Para Perrenoud (1999, p. 07), competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O autor afirma, ainda, que a competência vai além da simples mobilização de esquemas mentais e deve estar sempre relacionada a algum tipo de prática social e, nesse aspecto, aproxima-se do conceito de competência discursiva utilizado na área da linguagem.

No bojo dessas discussões, tentamos situar o referido termo sob o olhar da vertente bakhtiniana, ou seja, ao associarmos competência a discurso e instituições sociais,

acreditamos ser possível definir competência discursiva como a capacidade de inserir-se em práticas sociais de leitura e de escrita, em determinados contextos e com objetivos específicos. Nessa linha de raciocínio, pode-se constatar que esse conceito está, intrinsecamente, associado ao significado do termo “ser letrado” para o modelo de letramento crítico, por exemplo.

O conhecimento sobre as várias capacidades⁴² envolvidas no ato de ler tem avançado à medida que as pesquisas e teorias sobre o tema são desenvolvidas. Isso ganha relevância no sentido de facilitar a compreensão do processo de leitura, ampliando sua dimensão, pois, atualmente, sabe-se que ler envolve diversos procedimentos e capacidades, os quais atuam, em conjunto, levando-se em consideração o gênero textual a que os sujeitos lançam mão nas trocas comunicativas da vida em sociedade.

Assim sendo, pode-se concluir que o processo de leitura abarca tanto o uso de procedimentos quanto a mobilização de diversas capacidades adequadas ao contexto situacional e às finalidades da leitura. Logo, é importante ressaltar que nenhuma das teorias apresentadas nas seções precedentes nega a anterior, ao contrário, todas contribuem para o aprofundamento das discussões. Assim, com base nas diversas abordagens, é possível concluir que “diferentes tipos de letramento, diferentes práticas de leitura, em diversas situações, vão exigir diferentes combinações de capacidades de várias ordens” (ROJO, 2004, p. 4-7), as quais são resumidamente expostas a seguir.

1) Capacidades de decodificação

Referem-se às habilidades básicas para a aquisição do código escrito, relacionando-se, portanto, ao processo inicial de alfabetização. Nesse sentido, notamos que esse é um aspecto importante, pois permite, tanto ao leitor iniciante quanto ao leitor maduro, a leitura de palavras que nunca foram vistas antes, mesmo sem compreender o seu significado e,

⁴² O termo “capacidade” será utilizado nas análises das atividades de leitura presentes nos manuais didáticos direcionados ao ensino médio. Para o presente trabalho, tal terminologia associa-se diretamente ao termo “habilidade”. Importante registrar que seria possível falar das “capacidades de leitura” utilizando-se o termo “competência”. Todavia, optamos por “capacidades”, uma vez que essa acepção parece se tratar de um termo bastante amplo, que pode abranger desde os procedimentos mais mecânicos (ler de cima para baixo, por exemplo), até a capacidade discursiva (como a de elaborar apreciações de cunho ético, ideológico e político, entre outras possibilidades).

além disso, contribui para a construção da consciência fonológica. Entretanto, constituem apenas a parte inicial do processo de leitura. Algumas possibilidades:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas;
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo, dessa forma, fluência e rapidez de leitura.

Conforme pontua Rojo (2004), essas são capacidades básicas que, em geral, são ensinadas e aprendidas durante o processo de alfabetização, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, não se dão por si sós, sem a contribuição de outras capacidades de compreensão, apreciação e réplica.

2) Capacidades de compreensão

Estão diretamente associadas às estratégias de leitura discutidas nos modelos cognitivos de leitura. São utilizadas na compreensão da estrutura de superfície dos textos. Nesse contexto, ler significa, basicamente, demonstrar a compreensão linear, a produção de inferências e a compreensão global. Exemplos:

- Ativação de conhecimentos prévios;
- Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos;
- Checagem de hipóteses;
- Localização e/ou cópia de informações;
- Comparação e generalização de informações;
- Produção de inferências locais e globais.

3) Capacidades de apreciação e réplica

Considerando que o desenvolvimento das capacidades de interpretação mantém estreita relação com a leitura crítica dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente, é importante destacar algumas características gerais desses gêneros (em qual esfera social circulam, como se dá a relação entre as instâncias de produção e de recepção, do que eles costumam tratar, que propósitos buscam atingir, como costumam se organizar, que recursos linguísticos costumam usar, para que servem, onde circulam, etc.), a fim de que sua leitura seja efetivada de forma crítica e competente.

Ressalta-se, ainda, a importância de situar o texto no contexto em que foi produzido, ampliando as possibilidades de leitura, além de contribuir para a formação de um leitor cada vez mais proficiente. Portanto, ser capaz de fazer extrapolações pertinentes, compreender valores, crenças e ideologias explícitas e implícitas em sua constituição e funcionamento, contribui significativamente para o aumento da capacidade de réplica e estimula o processo de compreensão ativa. Algumas possibilidades:

- Recuperação do contexto de produção do texto;
- Definição de finalidades e metas da atividade de leitura;
- Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático e no discursivo);
- Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.
- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas;
- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos, ideológicos e políticos.

Diante dessas colocações, nota-se que ser letrado, ou seja, não só saber ler e escrever, mas saber usar a leitura e a escrita nas suas práticas sociais é fator determinante para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Não se pode exercer totalmente a cidadania estando simplesmente na condição de conhecedor e decifrador da escrita, uma vez que é necessário compreender e interpretar a escrita no contexto em que ela se encontra e, a partir disso, utilizar essas práticas de forma competente. Em outras palavras, os usos da leitura (e da escrita) estão ligados às situações de enunciação. Logo, tais usos são

determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. Dando continuidade aos objetivos traçados para a pesquisa, na próxima seção serão apresentadas as análises relacionadas às atividades de leitura propostas ao ensino do gênero artigo de opinião em manuais didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio.

4.4 A AVALIAÇÃO DA LEITURA DE ARTIGOS DE OPINIÃO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS INVESTIGADAS

A partir das análises realizadas em relação ao gênero artigo de opinião (*corpus I*), foi possível (re)conhecer algumas importantes estratégias utilizadas pelos meios de comunicação no que diz respeito à construção (social e verbal) dos artigos de opinião veiculados em jornal impresso, revista de informação e portal de internet. A compreensão dessas estratégias mostrou-se importante para a elaboração de um quadro de leitura de artigos opinativos, o qual contempla as dimensões identitárias do gênero e algumas importantes habilidades de leitura relacionadas ao domínio dessa prática discursiva. O modelo apresentado a seguir será utilizado como critério metodológico para a investigação e análise das atividades de leitura relacionadas a esse gênero nas coleções didáticas que constituem o *corpus II* desta pesquisa.

QUADRO 07:

Quadro de habilidades para o trabalho com a leitura de artigos de opinião

Dimensões de análise	HL - Habilidades de leitura
DIMENSÃO SOCIAL	<p>HL 01. Conhecer aspectos identitários da esfera social de circulação do gênero;</p> <p>HL 02. Compreender relações existentes entre o artigo de opinião e o veículo de comunicação em que ele circula;</p> <p>HL 03. Reconhecer o gênero em seu formato de circulação social na mídia;</p> <p>HL 04. Compreender relações existentes entre o artigo de opinião e os demais gêneros da esfera jornalística;</p> <p>HL 05: Estabelecer diferenças entre o artigo de opinião e os demais gêneros opinativos da esfera jornalística;</p> <p>HL 06. Depreender o(s) evento(s) deflagrador(es) do artigo de opinião;</p> <p>HL 07. Identificar o conteúdo temático do artigo de opinião, avaliando aspectos relacionados a essa escolha;</p> <p>HL 08. Evidenciar o(s) propósito(s) comunicativo(s) do gênero;</p> <p>HL 09. Analisar e/ou levar em consideração características relacionadas à autoria do artigo de opinião para a compreensão do gênero;</p> <p>HL 10. Analisar e/ou levar em consideração características relacionadas ao público-alvo do artigo de opinião para a compreensão do gênero;</p>
DIMENSÃO VERBAL	<p>HL 11. Reconhecer a função do título e/ou do subtítulo no artigo de opinião;</p> <p>HL 12. Reconhecer a organização retórica do gênero (abertura, problematização, apresentação da tese, argumentação e conclusão);</p> <p>HL 13. Compreender o emprego e/ou a função da unidade de <i>abertura</i> do gênero;</p> <p>HL 14. Compreender o emprego e/ou a função da unidade de <i>problematização</i> do gênero;</p> <p>HL 15. Identificar a tese central e/ou pontos de vista específicos no artigo de opinião, estabelecendo possíveis justificativas para esses posicionamentos;</p> <p>HL 16. Estabelecer relação entre a tese principal do artigo de opinião e os argumentos oferecidos para sustentá-la;</p> <p>HL 17. Reconhecer o emprego e/ou a funcionalidade de diferentes tipos de argumentos no gênero artigo de opinião;</p> <p>HL 18. Compreender o emprego e/ou a função da unidade de <i>conclusão</i> do gênero;</p> <p>HL 19. Identificar os tipos de discurso predominantes no artigo de opinião e os efeitos resultantes dessa escolha;</p> <p>HL 20. Avaliar o efeito de sentido decorrente do uso de operadores de natureza argumentativa;</p> <p>HL 21. Avaliar o efeito de sentido decorrente do uso de mecanismos de coesão nominal;</p> <p>HL 22. Demonstrar conhecimento em relação às formas de instauração de vozes enunciativas no artigo de opinião;</p> <p>HL 23. Demonstrar conhecimento em relação às funções desempenhadas pelas múltiplas vozes que constituem o artigo de opinião;</p> <p>HL 24. Avaliar o efeito de sentido decorrente do uso de modalizações no artigo de opinião;</p> <p>HL 25. Reconhecer a variedade linguística predominante no artigo de opinião e os aspectos responsáveis por essa escolha.</p>

É importante ressaltar que as habilidades leitoras não foram dispostas no quadro de forma hierárquica, mas consideramos importante subdividi-las segundo as características correspondentes às dimensões social e verbal do gênero investigado.

Assim, tomando como base os aspectos identitários da textualização discursiva dos artigos de opinião, foi construído o quadro 07, o qual contempla habilidades de leitura diretamente relacionadas à compreensão, análise e interpretação de artigos jornalísticos de natureza opinativa. Feitas essas considerações, passaremos, na sequência, à investigação das atividades de leitura presentes nos livros didáticos selecionados para este trabalho.

4.5 A COLEÇÃO 01 – PORTUGUÊS: LINGUAGENS (PL)

A coleção *Português Linguagens* é constituída por três volumes, cada um referente a uma série do ensino médio. Cada volume é composto por quatro unidades que se subdividem em capítulos destinados à abordagem de uma das seguintes áreas de estudo: Literatura, Produção de texto, Língua: uso e reflexão e Interpretação de texto. Nos exemplares dessa coleção, essas áreas são representadas pelas cores roxa, azul, verde e laranja, respectivamente.

A obra encontra-se organizada a partir do eixo temático da literatura, de modo que em cada unidade é trabalhado um movimento literário ou parte dele. Nas aberturas das unidades, nota-se a presença de uma imagem e de um texto verbal. Além disso, as aberturas também apresentam a seção “Fique ligado! Pesquise!”, que, por meio de sugestões de vídeos, livros e músicas, estabelece relação cultural existente na atualidade com o contexto cultural da época retratada. Já o encerramento das unidades ocorre por meio de duas seções. A primeira, intitulada “Em dia com o ENEM e o vestibular”, reúne questões das provas do ENEM e dos principais vestibulares do país sobre o conteúdo trabalhado. A segunda seção, por sua vez, recebe o nome de “Vivências” e propõe atividades relacionadas ao trabalho com a oralidade. Vale ressaltar que, na abertura das unidades que dão início ao estudo de movimentos literários, existe ainda a seção “A imagem em foco”, a partir da qual são estudadas pinturas representativas da corrente artística que possui relação com o movimento literário enfocado. Na imagem a seguir, é possível visualizar as capas de cada um dos três volumes da coleção “*Português Linguagens*”:

FIGURA 05:
Capas dos volumes da coleção *Português Linguagens* (2013)



Os capítulos destinados ao grande eixo da Literatura, embora sempre iniciados com um texto de caráter expositivo sobre o movimento literário abordado, estruturam-se de três diferentes maneiras. A primeira, intitulada “A linguagem do [nome do movimento em foco]”, procura, por meio de textos de autores nacionais e estrangeiros, caracterizar a linguagem do movimento, trazendo, em sua parte final, um quadro-resumo com as principais marcas e formatos dos textos explorados. A segunda abordagem, denominada no manual do professor de “Capítulos sobre autores”, apresenta informações sobre autores e obras significativos da literatura do período estudado. Por fim, o terceiro tipo estrutural de capítulo denomina-se “Leitura comparada” e tenciona estabelecer uma relação entre o autor em estudo e outros autores da tradição literária, seja da literatura brasileira, seja de autores e obras de outras línguas e literaturas. Ademais, independentemente de seu formato, todos os capítulos destinados ao trabalho com a literatura apresentam boxes com textos paralelos, destinados a dialogar com o texto-base, estabelecendo relações entre assuntos em estudo e aspectos da cultura contemporânea.

Conforme destaca o manual do professor, tomando como fundamentação teórica as ideias de Antonio Candido, de Mikhail Bakhtin e de Hans Robert Jauss, a proposta de ensino de Literatura opta por uma abordagem que, sem eliminar a história da literatura, cria diferentes cruzamentos, aproximando, por exemplo, a literatura e a música popular brasileira, autores de diferentes línguas e culturas, autores brasileiros de diferentes épocas, mas ligados pela mesma tradição. Ainda segundo o manual do professor, as literaturas africanas de língua portuguesa são trabalhadas na coleção principalmente por meio de

estudos comparativos de textos africanos e brasileiros e/ou portugueses, uma vez que a recente historiografia literária produzida em Angola, Moçambique, Cabo Verde e Guiné-Bissau, embora possível, ainda deixa lacunas, o que gera dificuldades de uma abordagem na perspectiva dialógica.

Diferentemente dos demais eixos temáticos, os capítulos destinados à interpretação textual encontram-se presentes apenas uma vez a cada unidade, sendo identificados pelo título do assunto abordado. O corpo do capítulo é, na maioria das vezes, constituído de uma breve conceituação teórica, seguida de um texto e de questões relacionadas a sua interpretação. Por fim, esses capítulos encerram-se por meio da seção “Prepare-se para o ENEM e o vestibular”, a qual reúne questões originais elaboradas ao estilo desses exames. De acordo com o manual do professor, a abordagem da interpretação textual em capítulo específico se faz necessária, uma vez que os estudos relacionados aos eixos da Literatura, da Gramática e da Produção textual, da forma como vinham sendo desenvolvidos e ainda que apresentassem resultados satisfatórios, na prática, não eram suficientes para atender a algumas exigências das provas do Exame Nacional do Ensino Médio e de alguns vestibulares nacionais, principalmente considerando a diversidade de textos e gêneros que integram esses exames.

Na esfera da Produção de texto, os capítulos são organizados em três seções. Na seção intitulada “*Trabalhando o Gênero*” é apresentado um texto representativo do gênero em foco, que, por meio de atividades que exploram aspectos relacionados ao conteúdo, à composição e à linguagem buscam levar o aluno a construir individualmente um modelo teórico do gênero. Já na seção “*Produzindo o Gênero em Estudo*”, é apresentada uma ou duas propostas de produção textual, sendo que, antes de produzir, o aluno recebe um conjunto de orientações sobre como planejar o seu texto, bem ao estilo passo a passo. Ao final dessa seção, são dados subsídios para que o próprio aluno avalie seu texto. Finalizando as seções referentes aos capítulos do eixo de produção textual, “*Escrevendo com expressividade/coerência/coesão*” a seção apresenta aspectos relacionados à textualidade e ao estilo, com destaque para tópicos como coerência e coesão, articulação de ideias, continuidade e progressão, descrição, síntese e clareza.

Ainda no tocante ao eixo da Produção textual, cumpre registrar que o manual do professor apresenta, ao longo de seis páginas (p. 416 - 422, volume 1), um aprofundamento na fundamentação teórica sobre o conceito de gênero textual, considerando os estudos de

Mikhail Bakhtin e o uso do gênero como ferramenta na ação linguística sobre a realidade, baseando-se, para tal, nos trabalhos de autores como Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart e Auguste Pasquier, os quais constituem o chamado “ Grupo de Genebra”.

Ainda de acordo com o manual, no plano do ensino e aprendizagem de produção textual, o conhecimento e o domínio dos diferentes gêneros do discurso não apenas preparam os alunos para eventuais práticas linguísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhes formas concretas de participação social como cidadãos. Por fim, a seção destinada à Produção textual, conforme esclarece o manual do professor, organiza-se em forma de progressão curricular e as sequências didáticas propostas na coleção levam em conta critérios como domínio social de comunicação, capacidade de linguagem e tipologias textuais, além do tema geral e do tempo de cada unidade, sugerida em torno de dois meses.

No campo da linguagem, retratada na coleção como “Língua: uso e reflexão”, observa-se que os capítulos são sempre introduzidos por um texto de natureza verbal, não-verbal ou multimodal, o qual atua como elemento motivador para o início do estudo. Na seção introdutória, intitulada “Construindo o conceito”, nota-se uma tentativa da coleção em levar o aluno a construir os conceitos por meio de atividades que permeiam a leitura, a observação, a comparação e a discussão de ideias. Na seção subsequente, denominada “Conceituando”, o conceito é formalmente apresentado e ampliado por meio de exemplos e explicações complementares. O capítulo traz também uma seção exclusiva de exercícios para que o aluno opere o fato linguístico observado. Além das seções já mencionadas, o capítulo possui ainda outras duas seções: “*A categoria gramatical na construção do texto*” e “*Semântica e discurso*”. Na primeira, é aprofundado o estudo das relações entre a gramática e o texto, objetivando a compreensão de como as categorias gramaticais trabalham em função da construção de sentido dos textos. Já na seção “*Semântica e discurso*”, conforme explicita o *Manual do Professor* (p. 445, volume 1), os conteúdos gramaticais são retomados pela perspectiva do discurso, ou seja, por meio do entendimento das circunstâncias em que se deu a produção dos enunciados e dos textos, além de aprofundar os valores semânticos da categoria gramatical em estudo.

Conforme reporta o manual do professor, a língua na coleção “Português Linguagens” é tomada não como um sistema fechado e imutável de leis, mas como processo

dinâmico de interação, considerando o domínio do texto e do discurso. Assim sendo, a coleção procura operar com aspectos pertencentes tanto à gramática normativa (em seus aspectos prescritivos) quanto com categorias advindas das gramáticas de uso e das gramáticas de natureza reflexiva. Nessa perspectiva, no entanto, os autores pontuam o pouco destaque que a coleção concede a questões de natureza meramente conceitual (como as diferenças entre artigos e pronomes, por exemplo), atendo-se mais a obra a questões de natureza semântica e de produção de efeitos de sentido. Isso porque, conforme sinalizam os autores, tomando as terminologias como meio, e não como fim, “ao professor e ao aluno interessam mais a observação e a análise dos recursos que estão à disposição do usuário da língua”. (CEREJA, MAGALHÃES, 2013, p. 434).

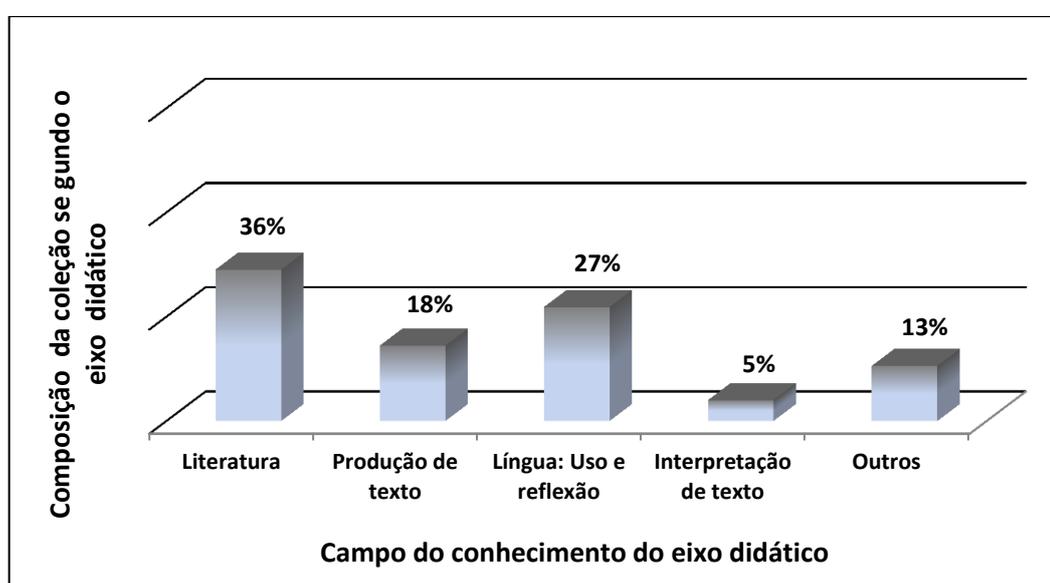
Quanto ao tratamento dado à oralidade, verifica-se que as atividades de expressão oral não constituem um capítulo específico em nenhum dos três volumes da coleção em pauta. Tais atividades encontram-se distribuídas ao longo do eixo de Produção Textual e na seção “Vivências”, ao final de cada unidade, por meio de sugestões de debates, seminários e dramaturgias. Para efeito de visualização geral, as páginas de cada volume da coleção “*Português Linguagens*” encontram-se distribuídas de acordo com o quadro 01, apresentado na sequência.

QUADRO 08:
Coleção *Português Linguagens* - número de páginas por volume e eixo didático.

Eixo didático	Volume 1	Volume 2	Volume 3
Literatura	111	121	204
Produção de Textos	99	74	44
Língua: Uso e Reflexão	109	136	83
Interpretação de Texto	19	20	21
Outros	62	49	48
Total de páginas	400	400	400

Os dados apresentados nesse quadro foram utilizados para a elaboração do Gráfico 02, a partir do qual é possível perceber um equilíbrio entre as páginas destinadas ao trabalho com os eixos temáticos da Literatura e da Linguagem. Vale ressaltar ainda que a parte destinada à Produção de Texto, embora esteja presente em menor número de páginas na coleção, representa uma significativa fração dos volumes, obtendo 23% do espaço da obra quando somada à parte destinada à Interpretação de Texto.

GRÁFICO 02: eixos didáticos presentes na coleção *Português Linguagens*



Conforme mencionado anteriormente, os capítulos destinados ao eixo da Produção de Texto são organizados nas seções “Trabalhando o gênero”, “Produzindo o [nome do gênero em estudo]” e “Escrevendo com expressividade/coerência/coesão”. O quadro 09, na sequência, sinaliza os gêneros trabalhados em cada unidade dos três volumes da coleção.

QUADRO 09: Gêneros textuais trabalhados na coleção *Português Linguagens*

VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
UNIDADE 1	UNIDADE 1	UNIDADE 1
Cap. 2: Introdução aos gêneros do discurso Cap. 4: Poema Cap. 6: O texto teatral escrito	Cap. 2: O cartaz e o anúncio publicitário Cap. 7: O texto de campanha comunitária Cap. 6: O conto	Cap. 3: A crônica Cap. 9: O texto de divulgação científica
UNIDADE 2	UNIDADE 2	UNIDADE 2
Cap. 2: O relato pessoal Cap. 5: Hipertexto e gêneros digitais: o <i>e-mail</i> , o <i>blog</i> e o comentário	Cap. 4: Mesa-redonda Cap. 9: A notícia	Cap. 2: A carta de leitor Cap. 5: As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação
UNIDADE 3	UNIDADE 3	UNIDADE 3
Cap. 2: Os gêneros instrucionais Cap. 5: O resumo Cap. 8: O seminário	Cap. 2: A entrevista Cap. 5: A reportagem	Cap. 3: O debate regrado público: estratégias de contra – argumentação
UNIDADE 4	UNIDADE 4	UNIDADE 4
Cap. 2: O debate regrado público Cap. 5: O artigo de opinião Cap. 8: O texto dissertativo-argumentativo I	Cap. 3: A crítica Cap. 6: O editorial Cap. 9: O texto dissertativo-argumentativo II	Cap. 2: O texto dissertativo-argumentativo III

Observando-se a distribuição dos capítulos por esfera de atividade nas unidades de Produção de Texto nos três volumes, constata-se o predomínio de gêneros pertencentes às esferas midiática e artística, com relativo destaque, também, para os gêneros relacionados à esfera escolar.

4.5.1 SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DO PNLD/2015 SOBRE A COLEÇÃO

A equipe de avaliação do PNLD/2015, por meio da resenha publicada no Guia de Livros Didáticos (PNLD/2015), ressalta que a coleção *“Português Linguagens”* destaca-se pela articulação promovida pela leitura e a contextualização da produção literária, bem como por projetos interdisciplinares, propostos ao final das unidades, os quais retomam conteúdos estudados nos diferentes eixos. Entretanto, aponta como ponto fraco da coleção a pouca

oportunidade oferecida ao aluno no que diz respeito à reflexão sobre os conhecimentos linguísticos.

No que diz respeito ao trabalho com a literatura, segundo a comissão do PNLD, a coleção opta por uma via tradicional de interpretação, fundamentada numa visão historicista e evolutiva dos fatos literários. As informações sobre historiografia literária, estilos de época e a abordagem acerca das obras mais representativas de cada estilo sobressaem-se na obra, evidenciando a ênfase que a coleção destina a esse eixo didático. No entanto, diferentemente do que sugere o manual do professor, é importante registrar que a perspectiva adotada para o ensino de literatura ainda é insuficiente no que diz respeito ao aprimoramento da experiência de leitura e de fruição do texto literário.

No tocante ao ensino da leitura, foco de nossas discussões neste trabalho, a equipe de avaliação do PNLD afirma que, em geral, a seleção dos textos é representativa da diversidade cultural brasileira, é de interesse do jovem atual e pode contribuir para experiências significativas de leitura, colaborando, dessa maneira, para a formação do leitor por explorar tanto as capacidades cognitivas como as atitudes críticas em relação à leitura. Todavia, a avaliação do PNLD destaca que nem sempre a materialidade do texto, as convenções e os modos de ler, próprios de determinado gênero, são explorados.

Ainda segundo o guia do PNLD, as atividades de produção textual escrita contemplam a prática da escrita em seu universo de uso social, o que contribui para o desenvolvimento da proficiência nesse eixo. Os objetivos das tarefas propostas em cada capítulo sobre esse eixo de conhecimento são claros e contemplam as diferentes etapas de construção do texto. As atividades de produção informam, ainda, para quem é destinada a produção, qual o assunto, em que esfera social circulará o texto produzido e em que suporte deverá ser divulgado, levando o estudante a planejar, escrever e revisar a sua produção.

O ensino da oralidade segue uma metodologia padrão mais ou menos semelhante nos três volumes da coleção, trazendo, segundo a comissão do PNLD, uma explicação sobre a estrutura do gênero oral solicitado, seguida de orientações relativas a como planejá-lo, prepará-lo e apresentá-lo, além de referências à postura a ser assumida pelo orador e à linguagem que deve empregar nas situações de interação verbal. Em síntese, conforme destaca a avaliação do PNLD, nota-se uma visível progressão e sistematização de estratégias e procedimentos de uma unidade para outra e de um volume para outro nessa coleção.

Na esfera relacionada ao eixo dos conhecimentos linguísticos, o guia do PNLD/2015 sugere uma dualidade na ampla abordagem dada pela coleção, haja vista que, segundo os avaliadores, ora a coleção apresenta conteúdos explorados de forma reflexiva e crítica, ora trabalha conteúdos em uma perspectiva predominantemente transmissiva. O guia estabelece, ainda, que a exposição dos conteúdos e dos exercícios nem sempre estimula uma postura crítica por parte do estudante, evidenciando uma clara tendência à normatização. Todavia, pontua a equipe do PNLD que os volumes 2 e 3 propiciam uma maior reflexão sobre alguns conceitos consagrados pela tradição gramatical.

4.5.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA RELACIONADAS AO ARTIGO DE OPINIÃO

De maneira específica, cumpre registrar que o capítulo 5, dedicado ao estudo do gênero *artigo de opinião*, faz parte da unidade 4, do volume 1, direcionado ao 1º ano do Ensino Médio. Na abertura do capítulo (p. 346), na seção “*trabalhando o gênero*”, há uma pequena introdução sobre o gênero em foco. Essa introdução, composta por 04 parágrafos, é organizada em forma de texto didático-expositivo. Nela, os autores da coleção “*Português Linguagens*” discorrem sobre a necessidade de posicionamento das pessoas em relação a diferentes temas polêmicos que circulam na sociedade. É importante destacar que as informações contidas na introdução, ainda que limitadas (pois não contemplam a maior parte das características identitárias do gênero), possibilitam ao aluno levantar hipóteses sobre os aspectos abordados no texto tomado como objeto das atividades de compreensão. Por meio dessas informações, é possível ao aluno/leitor conhecer a temática e o gênero abordados no capítulo. Esse recurso, como assinalam Kleiman (2008) e Solé (1998), pode auxiliar o aluno na ativação de seus conhecimentos prévios e no estabelecimento de objetivos para a leitura a ser realizada, contribuindo qualitativamente para a construção de sentidos.

Em *Português Linguagens*, a seção “Trabalhando o gênero” é construída a partir da leitura de um texto representativo do gênero em foco, seguida de perguntas de compreensão. Como, logo em seguida a essa seção, o livro didático já apresenta as propostas de produção textual, conclui-se que é por meio das questões de compreensão

leitora que os alunos devem desenvolver as capacidades de linguagem necessárias ao domínio do gênero em estudo. Antes da análise empreendida, é possível visualizar, na sequência, a forma como o exemplar do gênero *artigo de opinião* apresenta-se para leitura em *Português Linguagens*.

FIGURA 06: O artigo de opinião apresentado para leitura em *Português Linguagens*

Cotas: o justo e o injusto

O medo do diferente causa conflitos por toda parte, em circunstâncias as mais variadas. Alguns são embates espantosos, outros são mal-entendidos sutis, mas em tudo existe sofrimento, maldade explícita ou silenciosa perfídia, mágoa, frustração e injustiça.

Cresci numa cidadezinha onde as pessoas (as famílias, sobretudo) se dividiam entre católicos e protestantes. Muita dor nasceu disso. Casamentos foram proibidos, convívios prejudicados, vidas podadas. Hoje, essa diferença nem entra em cogitação quando se formam pares amorosos ou círculos de amigos. Mas, como o mundo anda em círculos ou elipses, neste momento, neste nosso país, muito se fala em uma questão que estimula tristemente a diferença racial e social: as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas. O tema libera muita verborragia populista e burra, produz frustração e hostilidade. Instiga o preconceito racial e social. Todas as “bondades” dirigidas aos integrantes de alguma minoria, seja de gênero, raça ou condição social, realçam o fato de que eles estão em desvantagem, precisam desse destaque especial porque, devido a algum fator que pode ser de raça, gênero, escolaridade ou outros, não estão no desejado patamar de autonomia e valorização. Que pena.

Nas universidades inicia-se a batalha pelas cotas. Alunos que se saíram bem no vestibular — só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o sacrifício, a disciplina, o estudo e os gastos implicados nisso — são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem mas é de origem africana ou vem de escola pública. E os outros? Os pobres brancos, os remediados de origem portuguesa, italiana, polonesa, alemã, ou o que for, cujos pais lutaram duramente para lhes dar casa, saúde, educação?

A ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e por isso precisam desse empurrão, e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação. É uma ideia esquisita, mal pensada e mal executada. Teremos agora famílias brancas e pobres para as quais perderá o sentido lutar para que seus filhos tenham boa escolaridade e consigam entrar numa universidade, porque o lugar deles será concedido a outro. Mais uma vez, relega-se o estudo a qualquer coisa de menor importância.

Lembro-me da fase, há talvez vinte anos ou mais, em que filhos de agricultores que quisessem entrar nas faculdades de agronomia (e veterinária?) ali chegavam através de cotas, pela chamada “lei do boi”. Constatou-se, porém, que verdadeiros filhos de agricultores eram em número reduzido. Os beneficiados eram em geral filhos de pais ricos, donos de algum sítio próximo, que com esse recurso acabaram ocupando o lugar de alunos que mereciam, pelo esforço, aplicação, estudo e nota, aquela oportunidade. Muita injustiça assim se cometeu, até que os pais, entrando na Justiça, conseguiram por liminares que seus filhos recebessem o lugar que lhes era devido por direito. Finalmente a lei do boi foi para o brejo.

Nem todos os envolvidos nessa nova lei discriminatória e injusta são responsáveis por esse desmandado. Os alunos beneficiados têm todo o direito de reivindicar uma possibilidade



Ron Chapple/Twist/Getty Images

que se lhes oferece. Mas o triste é serem massa de manobra para um populismo interesseiro, vítimas de desinformação e de uma visão estreita, que os deixa em má posição. Não entram na universidade por mérito pessoal e pelo apoio da família, mas pelo que o governo, melancolicamente, considera deficiência: a raça ou a escola de onde vieram — esta, aliás, oferecida pelo próprio governo.

Lamento essa trapalhada que prejudica a todos: os que são oficialmente considerados menos capacitados, e por isso recebem o pirulito do favorecimento, e os que ficam chupando o dedo da frustração, não importando os anos de estudo, a batalha dos pais e seu mérito pessoal. Meus pêsames, mais uma vez, à educação brasileira.

(Veja, nº 2046)

Fonte: Português Linguagens, versão 2013, v. 1, pp. 347-348.

Nota-se a transcrição de um artigo de opinião publicado em revista de circulação nacional (Cotas: o justo e o injusto, de Lya Luft, Veja, n.º 2046, s/d), em um caixa de texto esverdeada que sobrepõe o fundo branco da página, tendo o formato de uma espécie de folha. Esse texto discute a implantação do sistema de cotas para estudantes negros e/ou oriundos de escola pública nas universidades brasileiras.

É importante registrar que o artigo de opinião proposto para leitura foi originalmente publicado na revista Veja, edição 2046, em 06 de fevereiro de 2008. Neste capítulo, ainda que o foco de nossas análises recaia prioritariamente sobre as atividades de leitura propostas ao estudo do artigo, alguns pontos merecem ser sinalizados. Em primeiro lugar, observa-se a ausência da diagramação original do artigo (formatação em colunas), o desaparecimento do “olho” do texto e a mudança da fonte tipográfica. Essas características revelam-se como aspectos de extrema importância ao se pensar o funcionamento do gênero em seu contexto real de circulação. Além disso, a foto da escritora Lya Luft e as informações sobre ela (que, no original, constavam abaixo do artigo), também foram itens desprezados pela coleção na transposição do artigo de opinião para o contexto de ensino. Por fim, nota-se um acréscimo de recursos visuais, especificamente no que diz respeito à inserção da imagem de um jovem com traje de formatura na parte superior direita do artigo (página 348). Essas características relativas tanto à dimensão social quanto à dimensão composicional do gênero, ao serem desconsideradas, acabam colocando em evidência um ponto problemático: a possibilidade de redução do gênero a seus aspectos meramente formais.

Como no livro didático os textos representativos de um determinado gênero são retirados de seu suporte original, é importante que eles se apresentem contextualizados,

com referências bibliográficas bem marcadas, com uma formatação que resgate aquela do suporte em que circulou socialmente. Considerando isso, buscamos verificar como o exemplar do gênero artigo jornalístico de opinião foi apresentado aos alunos na coleção *Português Linguagens*, procurando observar se há esse tipo de contribuição que pode ajudar na construção de sentidos.

Sabemos, com base em Schneuwly e Dolz (2004), que o gênero transposto para o contexto escolar não perde sua identidade e torna-se, concomitantemente, objeto de ensino. Sob essa ótica, é lícito dizer que o estudo de um gênero não pode desconsiderar suas características discursivas e situacionais, sob pena de falsear o seu próprio funcionamento.

No final da página 347, é introduzida a primeira de nove questões propostas ao estudo do artigo transcrito. Esse questionário traz ainda um *box* intitulado “Verdade X Opinião”, que destaca a importância desses significados para o gênero textual em foco. Na seção subsequente, “Produzindo o artigo de opinião”, é proposta a produção de um artigo, tendo como suporte trechos de dois outros textos do mesmo gênero. Para finalizar o capítulo, são apresentados os tópicos “Planejamento do texto”, que apresenta estratégias a serem adotadas na construção textual e “Revisão e reescrita”, que fornece, em forma de tópicos, observações a serem consideradas antes da escrita final do artigo proposto.

QUADRO 10: Atividades de leitura – Coleção *Português Linguagens*

Número	Apresentação da questão
01	<p>A autora introduz o tema e seu ponto de vista sobre ele por meio de uma ampla apresentação.</p> <p>a. Qual é o tema do artigo de opinião lido?</p> <p>b. Identifique, no segundo parágrafo, o ponto de vista da autora.</p>
02	<p>A articulista, ao apresentar sua opinião sobre o tema, mostra que a implementação do sistema de cotas fere um princípio fundamental das sociedades democráticas.</p> <p>a. Qual é esse princípio?</p> <p>b. Qual é a posição da articulista em relação ao sistema de cotas?</p>

03	<p>Num texto de opinião, o autor normalmente fundamenta seu ponto de vista em verdades e opiniões (leia o boxe “Verdade X opinião”).</p> <ol style="list-style-type: none"> Identifique no texto verdades, isto é, dados objetivos que podem ser comprovados. Com que objetivo a autora cita essas verdades? Afirmações como: <ul style="list-style-type: none"> “uma questão que estimula tristemente a diferença racial e social: as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas” “A ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e por isso precisam desse empurrão, e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação. É uma ideia esquisita, mal pensada e mal executada.” <p>São verdades ou opiniões?</p>
04	<p>Num texto de opinião, a ideia principal defendida pelo autor precisa ser fundamentada com bons argumentos, isto é, com razões ou explicações. A ideia principal do texto lido é fundamentada por dois argumentos básicos, contrários à implementação do sistema de cotas. Quais são eles?</p>
05	<p>No 6º parágrafo, a autora faz referência aos envolvidos na lei: os alunos beneficiados e os responsáveis pela lei das cotas.</p> <ol style="list-style-type: none"> Ela exime de responsabilidade os alunos beneficiados pelo sistema de cotas? Justifique sua resposta. Que opinião ela expressa sobre os responsáveis pela lei das cotas?
06	<p>No último parágrafo, a autora conclui seu ponto de vista sobre o assunto. De acordo com essa conclusão:</p> <ol style="list-style-type: none"> Quem são as vítimas do sistema de cotas? Do que o texto expõe, conclua: Para a autora, a exclusão do negro das universidades públicas deve ser tratada como uma questão étnico-racial? Justifique sua resposta.
07	<p>Observe a organização do texto quanto à estrutura e à exposição das ideias. A conclusão é coerente com a ideia e com os argumentos apresentados ao longo do texto? Justifique sua resposta.</p>
08	<p>Observe a linguagem do texto.</p> <ol style="list-style-type: none"> Que variedade linguística foi empregada? A formal ou a informal? Considerando-se o tema, o veículo em que o texto foi publicado e o perfil do público leitor, pode-se dizer que a escolha dessa variedade linguística foi adequada? Por quê?
09	<p>Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características do artigo de opinião? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.</p>

As perguntas dedicadas ao estudo do artigo de opinião figuram na seção “Trabalhando o gênero” e, todas as nove questões propostas na coleção *Português Linguagens* exploram, em alguma medida, características relacionadas ao gênero estudado.

A primeira questão, dividida em duas perguntas, estrutura-se a partir de um enunciado declarativo, seguido de duas perguntas diretas que abordam o tema do texto apresentado para leitura e o ponto de vista da articulista sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades brasileiras. A primeira pergunta “Qual é o tema do artigo de opinião lido?” contempla parcialmente a habilidade de leitura 07 (*Identificar o conteúdo temático do artigo de opinião, avaliando aspectos relacionados a essa escolha*) e mostra-se importante por colocar em evidência a dimensão social do gênero. À primeira vista, trata-se de uma pergunta de natureza inferencial, uma vez que o leitor precisaria não só compreender globalmente o texto lido como também identificar o núcleo temático responsável pela unidade semântica do artigo de opinião. No entanto, a resposta a essa pergunta já se encontra explicitada no texto didático-expositivo utilizado na abertura do capítulo. Na página 346 do livro didático (volume 01), os autores da coleção declaram que “um tema polêmico que vem sendo muito debatido nos últimos anos, e tem dividido a opinião pública em geral, é a implementação do sistema de cotas para ingresso nas universidades” (CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p. 346). Além disso, é importante destacar que a pergunta pouco contribui para o desenvolvimento da percepção crítica do aluno, no sentido de levá-lo a refletir sobre os aspectos que influenciaram a escolha do tema. Nessa perspectiva, a pergunta nada aborda sobre o surgimento do sistema de cotas raciais, suas causas históricas e suas pretensões na sociedade.

Na segunda pergunta, solicita-se que o aluno identifique, no 2º parágrafo do texto, o ponto de vista da autora (habilidade 15 – *identificar a tese central e/ou pontos de vista específicos no artigo de opinião, estabelecendo possíveis justificativas para esses posicionamentos*). No segundo parágrafo do artigo de opinião apresentado, a escritora Lya Luft expõe, de forma explícita, o seu ponto de vista sobre a temática abordada, qual seja, a de que o sistema de cotas “instiga o preconceito racial e social”, posicionamento que é ratificado por meio de uma apreciação clara da articulista. A pergunta, de natureza objetiva (Marcuschi, 2008), não se limita à mera decodificação de conteúdo, mas também não exige do leitor uma capacidade que ultrapasse a localização e a recuperação de uma informação explícita no texto. É importante ressaltar que o próprio enunciado já antecipa um dado

relevante (o local onde a informação se encontra), direcionando o leitor, através da forma verbal “identifique”, utilizada no modo imperativo, à localização do ponto de vista da articulista sobre o tema, desconsiderando, por sua vez, a capacidade atrelada à percepção de possíveis justificativas para o posicionamento adotado.

A questão número dois inicia-se com um enunciado declarativo, construído pelos autores da coleção por meio de uma asserção de evidência: “A articulista, ao apresentar sua opinião sobre o tema, mostra que a implementação do sistema de cotas fere um princípio fundamental das sociedades democráticas” (CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p. 346), não cabendo ao interlocutor (no caso, ao aluno leitor do ensino médio) nenhum tipo de questionamento quanto à verdade nele apresentada. A esse enunciado, seguem duas perguntas: a) Qual é esse princípio? b) Qual é a posição da articulista em relação ao sistema de cotas?

A resposta à pergunta “a” depende de o aluno ter identificado, na questão anterior, o posicionamento da autora. Ao mesmo tempo em que aponta para o texto, essa pergunta exige a ativação de conhecimentos prévios por parte do leitor, configurando-se, portanto, como uma pergunta inferencial de natureza associativa. Em outros termos, é preciso que o aluno saiba o que é “princípio fundamental” e que esse preceito encontra-se respaldado pela Constituição federal brasileira para, a partir disso, estabelecer um diálogo efetivo com as ideias presentes na materialidade textual. Com essa pergunta, explora-se a habilidade de leitura número 14 (*Compreender o emprego e/ou a função da estratégia de contextualização no gênero*), haja vista que, ao discorrer sobre o sistema de cotas raciais, a articulista insere o fenômeno tratado em um quadro de problematização, o que fica evidente a partir dos questionamentos expostos no 3º parágrafo do texto.

No que diz respeito à pergunta “b”, nota-se a exploração da habilidade de leitura número 15 (*identificar a tese central e/ou pontos de vista específicos no artigo de opinião, estabelecendo possíveis justificativas para esses posicionamentos*). Novamente, os autores de *Português Linguagens* exploram, nessa pergunta, um aspecto relacionado à dimensão composicional do gênero. No entanto, ainda que direcione os alunos para a compreensão de um aspecto formal do artigo de opinião, essa pergunta mostra-se parcialmente adequada, pois aciona a habilidade de identificação de pontos de vista específicos no texto. Isso, entretanto, não garante a exploração da capacidade inferencial dos alunos, mas o

reconhecimento/recuperação de uma informação explícita no texto, o que, por sua vez, sinaliza o trabalho de um leitor procedural e pouco ativo na construção de sentidos.

Nas questões três, quatro e cinco, nota-se que os autores da coleção apresentam perguntas que exploram habilidades diretamente relacionadas à dimensão verbal (estrutura composicional) do gênero artigo de opinião. A questão três inicia-se com um enunciado de natureza declarativa, o qual sinaliza para o aluno que “num texto de opinião, o autor normalmente fundamenta seu ponto de vista em verdades e opiniões” (p. 348). Observa-se que, nesse enunciado, a coleção não focaliza o trabalho específico com o gênero estudado, mas tece uma afirmação de cunho geral, haja vista que a terminologia “texto de opinião” pode estar relacionada a diferentes gêneros e esferas de uso da língua. Essa questão (número 03) apresenta três perguntas. Na pergunta “a”, solicita-se que o aluno identifique, no texto lido, dados objetivos utilizados como argumentos pela articulista. Essa pergunta, ao mesmo tempo em que explora a capacidade de localização de informações, também leva o aluno a operar com um processo inferencial. Dito de forma mais clara, o aluno precisa compreender a diferença entre argumentos assentados no eixo da verdade e argumentados construídos com base em opiniões para, a partir disso, identificar no artigo apresentado dois argumentos que estejam relacionados a dados passíveis de comprovação. Nesse sentido, a questão “a” contempla a habilidade de leitura número 17 (*reconhecer o emprego e/ou a funcionalidade de diferentes tipos de argumentos*), o que também é contemplado nos itens “b” e “c”. A diferença entre essas perguntas reside no fato de que, em “b”, a coleção procura despertar no leitor a capacidade de compreender a finalidade de um determinado argumento, ao passo que, no item “c”, a tarefa proposta não estimula a habilidade de reflexão, uma vez que o aluno precisa apenas classificar as afirmações apresentadas como verdades ou opiniões, sem necessidade de justificar sua resposta.

De modo semelhante, a pergunta de número quatro explora o emprego de argumentos utilizados no artigo de opinião para darem sustentação à tese defendida pela articulista (*habilidade de Leitura 16*). Nessa questão, os autores da obra já antecipam para o leitor que “a ideia central do texto lido é fundamentada por dois argumentos básicos, contrários à implementação do sistema de cotas” (PL, 1º ano, p. 348). Na sequência, questionam quais são esses argumentos. A resposta a essa pergunta exige que o aluno recupere, no texto lido, dois argumentos empregados pela autora do texto, os quais são fundamentados em opiniões, crenças e ideologias particulares da escritora. A esse respeito,

vale registrar, conforme sustentam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que a argumentação é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas pré-existentes e que um raciocínio argumentativo pode convencer sem ser exposto por cálculos, pode causar o convencimento mesmo não se baseando em verdades e fatos. Em outras palavras, nota-se que a questão explora a capacidade de o leitor localizar argumentos baseados na “*estrutura do real*”, os quais tendem a estabelecer uma solidariedade entre os juízos admitidos e outros que se quer defender, não se apoiando na lógica, mas na experiência e nos juízos de valor do sujeito argumentante. Um aspecto que desperta a atenção nessa pergunta diz respeito ao fato de os autores da coleção, com peio do enunciado construído, considerarem os argumentos contrários à implementação de cotas como “bons argumentos”, não possibilitando ao o aluno a percepção de ideologias e de implícitos subjacentes a essa afirmação.

A quinta questão, construída a partir de um enunciado afirmativo e composta por duas perguntas, explora em parte a habilidade de leitura número 15 (*identificar a tese central e/ou pontos de vista específicos no artigo de opinião*). Novamente, os autores de *Português Linguagens* sinalizam para o leitor o parágrafo do texto em que as respostas devem ser identificadas, pouco contribuindo para a formulação de inferências por parte do aluno. Na pergunta “a”, questiona-se se a autora do artigo de opinião exime de responsabilidade os alunos beneficiados pelo sistema de cotas e solicita que o aluno justifique sua resposta. A resolução da questão pode facilmente ser elaborada com base nas informações explícitas presentes no parágrafo apontado, bastando ao aluno operar com as capacidades de localização e cópia, inclusive para justificar a resposta dada. Isso fica ainda mais evidente quando se observa a resposta sugerida pelo livro didático, a saber: “*Não; considera que beneficiarem-se do sistema é um direito que assiste a eles, mas acha que são massa de manobra de um populismo interesseiro, vítimas de desinformação e de uma visão estreita*” (PL, 1º ano, p. 348). A pergunta “b” caminha na mesma direção, questionando a opinião da articulista sobre os responsáveis pela lei de cotas. É interessante ressaltar, como já afirmado anteriormente, que a coleção, por meio dessas questões, deixa escapar uma excelente oportunidade de explorar o senso crítico dos alunos, não exigindo dos leitores uma réplica em relação às ideias e pontos de vista expostos pela autora e, portanto, contribuindo de forma pouco expressiva para a apreciação valorativa da temática abordada.

De modo geral, nas cinco primeiras questões propostas pela coleção, um aspecto nos chamou a atenção na construção dos enunciados das perguntas. Trata-se do uso das formas verbais utilizadas nos enunciados, as quais apontam para a construção de um processo classificatório, procurando caracterizar essencialmente atributos do texto apresentado. No enunciado da questão 03, por exemplo, verifica-se a seguinte afirmação “Num texto de opinião, o autor normalmente fundamenta seu ponto de vista em verdades e opiniões”. Na questão 05, notam-se os seguintes exemplos: “Ela exime de responsabilidade os alunos beneficiados (...)” e “Que opinião ela expressa sobre os responsáveis (...)”. A utilização de verbos dinâmicos, tais como “fundamenta”, “exime” e “expressa” contribuem para legitimar o que é dito, tentando estabelecer caracterizações estanques em relação ao gênero.

Ainda nessa perspectiva, cumpre registrar que as modalizações empregadas nessas questões cumprem diferentes funções. Na pergunta 04, o seguinte exemplo pode ser observado: “(...) a ideia principal defendida pelo autor precisa ser fundamentada com bons argumentos, que consistem em verdades e opiniões.”. O emprego da modalização de caráter deôntico (Bronckart, 2003) evidencia uma necessidade e parece ser usada para indicar características “obrigatórias” relacionadas ao gênero em questão. Além disso, a utilização de verbos no tempo presente, ora no modo indicativo, ora no modo imperativo, insere os enunciados no eixo da verdade, apresentando as informações transmitidas em cada questão como fatos indiscutíveis. Pelas marcas levantadas, é possível depreender uma demonstração de conceitos por parte dos autores de *Português Linguagens*, os quais operam um trabalho de descrição em relação a aspectos gerais do gênero trabalhado. Nesse trabalho de demonstração de características, há marcas apreciativas que valorizam, por exemplo, a descrição dos tipos de argumentos, já que “bons textos argumentativos” devem utilizar “bons argumentos”, o que é colocado pela coleção como verdade e, mais que isso, como algo assentado no terreno da obrigação. Os autores, contudo, não explicitam qual é a marca linguístico-discursiva que insere esses tipos de argumentos: como seria possível que o aluno localizasse esses argumentos em outros textos exemplares do gênero focalizado? Como construí-los? Quais são as diferenças entre os argumentos utilizados? Quais são os efeitos de sentidos resultantes desses argumentos? Essas colocações, acreditamos, precisariam ser repensadas pela coleção na construção de atividades de leitura capazes de contribuir efetivamente para a formação crítica e proficiente dos alunos.

A questão número seis constitui-se de duas perguntas: “a” e “b”. No item “a”, solicita-se que o aluno identifique quem são as vítimas do sistema de cotas, considerando, para isso, o ponto de vista defendido pela articulista. De modo semelhante às demais questões, focaliza-se um dos aspectos relacionados à dimensão verbal do gênero (estrutura composicional), ou seja, explora-se parcialmente a habilidade de leitura 15 (*identificar a tese central e/ou pontos de vista específicos no artigo de opinião*). Mais uma vez, os autores da coleção direcionam o olhar do leitor para o local específico do texto em que esse ponto de vista se faz presente (último parágrafo), explorando a capacidade de localização de informações. Na segunda parte da pergunta - item b - explora-se a produção de inferência e a capacidade de justificativa por parte do leitor, uma vez que a questão é formulada por meio de dois comandos relacionados ao ponto de vista da articulista. Na verdade, o aluno precisa compreender, de acordo com a argumentação exposta no texto, que a exclusão do negro das universidades públicas não é uma questão de cunho étnico-racial. Para tanto, uma justificativa plausível é o fato de existirem, na sociedade brasileira, pessoas brancas que também são excluídas da universidade pública, problema que poderia ser minimizado com projetos e investimentos direcionados à melhoria da educação. A habilidade de leitura contemplada nessa pergunta “b” também é a de número 15 – (*identificar um ponto de vista específico no artigo de opinião*).

A próxima seguinte – número sete – inicia-se com um enunciado interativo, a partir do qual o leitor é levado a observar a organização do artigo de opinião quanto à estrutura e à exposição das ideias. Na sequência, questiona-se se a conclusão do texto é coerente com as ideias apresentadas e com os argumentos expostos pela autora, solicitando, ainda, que o aluno justifique a resposta elaborada. Essa questão opera com a capacidade de compreensão global do texto e explora a habilidade de leitura número 18 (*compreender o emprego e/ou a função da unidade retórica de conclusão do gênero*). Para responder satisfatoriamente a essa pergunta, o leitor precisa levar em consideração que a ideia central da articulista é uma proposição teórica de intenção persuasiva, apoiada em argumentos contundentes sobre o assunto abordado. Além disso, é preciso que o aluno conheça a função da seção retórica destinada à conclusão do artigo de opinião, a qual cumpre o objetivo de finalizar o texto e a argumentação na forma de uma dedução geral dos objetivos e das informações apresentadas e discutidas nos parágrafos anteriores. Nesse sentido, a conclusão atua como um mecanismo de retomada de posicionamentos apresentados e

funciona como uma espécie de “fechamento” do raciocínio dedutivo da instância de produção do texto.

A questão número oito aborda a dimensão linguística do artigo de opinião. Nela, observa-se a construção de um enunciado introdutório em que o aluno é levado a observar a linguagem do texto. Na sequência, são apresentadas duas perguntas, as quais exploram a habilidade de leitura número 25 (*reconhecer a variedade linguística predominante no artigo de opinião e os aspectos responsáveis por essa escolha*). Na pergunta “a”, de natureza essencialmente objetiva, os autores questionam apenas a variedade linguística empregada no texto lido (se formal ou informal), sendo sugerida como resposta a variedade padrão, sem quaisquer discussões sobre as demais variedades linguísticas. Já no item “b”, o aluno é levado a refletir por meio de uma capacidade de caráter inferencial, atentando-se para a relação entre a variedade linguística empregada no texto lido e os aspectos relativos ao tema, ao veículo de circulação e ao público leitor do artigo.

Essa questão mostra-se relevante, uma vez que, no artigo de opinião em pauta, a fim de captar a atenção do público leitor previsto pela instância de produção (leitores jovens e adultos, com bom nível de escolaridade, pertencentes às classes econômicas A e B e possivelmente interessados num tema controverso como o apresentado), a articulista faz uso de termos e expressões de natureza mais coloquial, tais como “(...) até que os pais, entrando na Justiça, conseguiram por liminares que seus filhos recebessem o lugar que lhes era devido. Finalmente a lei do boi foi para o brejo” e “(...) Lamento essa trapalhada que prejudica a todos: os que são oficialmente considerados menos capacitados e por isso recebem o pirulito do favorecimento, e os que ficam chupando o dedo da frustração, não importando os anos de estudo (...)”. Essa estratégia mostra-se válida na medida em que, por meio dessas expressões, a escritora apresenta maior proximidade com a linha editorial da revista e, sobretudo, com os leitores mais jovens (e, portanto, interessados em conquistar vagas nas universidades públicas brasileiras).

Na última questão, solicita-se que o leitor conclua quais são as características do artigo de opinião, considerando aspectos como: “a finalidade do gênero” (*habilidade 08: evidenciar o propósito comunicativo do gênero*), “o perfil dos interlocutores” (*habilidades 09 e 10: analisar e/ou levar em consideração características relacionadas à autoria e ao público-alvo do artigo de opinião para a compreensão do gênero*), “o suporte ou veículo” (*habilidade 02: compreender relações existentes entre o artigo de opinião e o veículo em que ele circula*),

“o tema”, (*habilidade 07: identificar o conteúdo temático do artigo de opinião, avaliando aspectos relacionados a essa escolha*; “a estrutura” (*habilidade 12: reconhecer a organização retórica do gênero - abertura, problematização, posicionamento, argumentação e conclusão*) “a linguagem” (*habilidade de leitura 25: reconhecer a variedade linguística predominante no artigo de opinião e os aspectos responsáveis por essa escolha*). Embora sejam exploradas habilidades essenciais nas perguntas que compõem a questão número 08, vale registrar que esses conceitos não foram desenvolvidos pela coleção no que diz respeito ao trabalho com a leitura do gênero artigo de opinião. Nesse sentido, é pouco provável que o aluno consiga responder adequadamente a esses questionamentos, cabendo ao professor a responsabilidade sobre o ensino dessas estratégias, a fim de que o aluno possa conhecer, dominar e colocar em uso diferentes características relacionados à constituição e ao funcionamento desse gênero na vida em sociedade.

Apresentadas essas análises, passaremos, na sequência, à investigação das atividades de leitura propostas ao ensino do artigo de opinião na coleção didática intitulada *Língua Portuguesa* - volume 01 - editora Positivo.

4.6 A COLEÇÃO 02 – LÍNGUA PORTUGUESA

A coleção *Língua Portuguesa* é constituída por três volumes, cada um referente a uma série do ensino médio. Cada volume é composto de unidades que se subdividem em capítulos destinados à abordagem de uma das seguintes áreas de estudo: Literatura, Língua em uso e Produção de texto.

Todos os capítulos apresentam, inicialmente, questões que visam à aproximação dos alunos com os temas ou conteúdos abordados, seja por meio de uma contextualização histórica, da conceituação de assuntos ou do emprego de estratégias intertextuais. Após esse “primeiro contato” estabelecido com o aluno, os capítulos dividem-se nas seções intituladas “Leitura” e “Atividades”. A seção “Leitura” é marcada pela apresentação de textos diversos, com perguntas destinadas à construção de conhecimentos, buscando propiciar ao aluno um embasamento teórico em relação ao assunto tratado. Já a seção denominada “Atividades”, como o próprio nome já anuncia, apresenta atividades e questões

procedentes de vestibulares nacionais e do ENEM relacionadas, em alguma medida, ao texto apresentado para leitura. De acordo com o manual do professor da coleção, essas questões são elaboradas de forma a possibilitar uma espécie de “roteirização da leitura”, auxiliando o desenvolvimento de capacidades leitoras.

Alguns capítulos possuem ainda uma seção de encerramento chamada de “Ampliação”, espaço destinado ao aprofundamento do conteúdo por meio de informações suplementares que possibilitam a extensão das discussões abordadas. Nessa seção, esporadicamente, encontra-se presente o tópico “Para escrever”, o qual apresenta uma proposta de produção textual, com ênfase nos recursos composicionais de um gênero textual “pré-trabalhado” ou em um dos conteúdos abordados no capítulo. A coleção apresenta também boxes com informações complementares, os quais contemplam dados biográficos, diálogos com outras áreas do conhecimento e informações relacionadas a variações linguísticas. Na imagem a seguir, é possível visualizar as capas de cada um dos volumes dessa coleção:

FIGURA 07:
Capas dos volumes da coleção Língua Portuguesa (2013)



De acordo com o manual do professor, nos capítulos destinados à abordagem da Literatura, as atividades possuem forte carácter interativo e questionador diante do texto literário, contribuindo para a ampliação da autonomia intelectual e da perspectiva crítica dos alunos. Dessa maneira, além de considerar o sentido histórico do texto, sua função e valor no momento em que foi escrito, o interesse literário é afinado, sobretudo, com as demandas da vida contemporânea. Ademais, essa coleção aborda de maneira sistemática a produção

literária do Brasil, de Portugal e dos países africanos onde o português é língua oficial, sendo os temas apresentados segundo a cronologia dos estudos da literatura portuguesa.

No que tange ao estudo da Linguagem, a coleção *Língua Portuguesa* trabalha com os conhecimentos gramaticais e linguísticos a partir da apresentação de um texto utilizado como ponto de partida para a exploração e sistematização das propriedades da língua e de seu funcionamento. Conforme esclarece o manual do professor, é fundamental refletir sobre a língua portuguesa em contextos funcionais e significativos, de forma a que se possa chegar a um texto adequado às práticas sociais e à situação a que se destina.

Na esfera da prática da oralidade, ao longo dos três volumes, a coleção busca a compreensão da modalidade oral de forma ampla, entendida não apenas como questão relacionada à oratória e à arte retórica, mas também compreendida por meio de diferentes manifestações, tais como exposições públicas, debates, discursos, narrativas de tradições, canções, peças de teatro, entre outras possibilidades. Em relação à oralidade, ainda segundo o manual do professor, é objetivo principal da coleção fazer o aluno perceber que se manifestar por meio de sua fala não significa, exclusivamente, conversar, mas, sim, incorporar aspectos que entram em cena em cada tipo específico de interação oral.

No campo da produção textual, a coleção *Língua Portuguesa* fornece aos alunos ferramentas para a concepção inicial de sua produção, para o planejamento e para a execução da proposta de escrita. Essa estrutura é justificada, no manual do professor, pelo fato de que, para produzir um bom texto, a escrita deve estar articulada à prática da leitura e às reflexões linguísticas que ela suscita, devendo o aluno ser orientado a seguir alguns passos e a adotar certas estratégias.

Na prática da leitura, a coleção oferece grande variedade de tipos e gêneros textuais, apresentando uma diversidade temática que possibilita um trabalho dinâmico com a leitura. Estão presentes, predominantemente, textos literários e textos da esfera jornalística. Por sua vez, as atividades de leitura promovem uma abordagem ativa dos textos, objetivando, conforme atesta o manual do professor, a interação com aquilo que está sendo lido, possibilitando a compreensão e a expansão dos sentidos atribuídos ao texto. Nos três volumes dessa coleção, as atividades relacionadas à prática da leitura conduzem a comparação de textos, a analogias e ao posicionamento sobre a temática apresentada, de modo que o ato de ler não fique restrito ao contexto escolar, mas seja encarado como atividade relevante para a vida social, não se restringindo ao ambiente escolar.

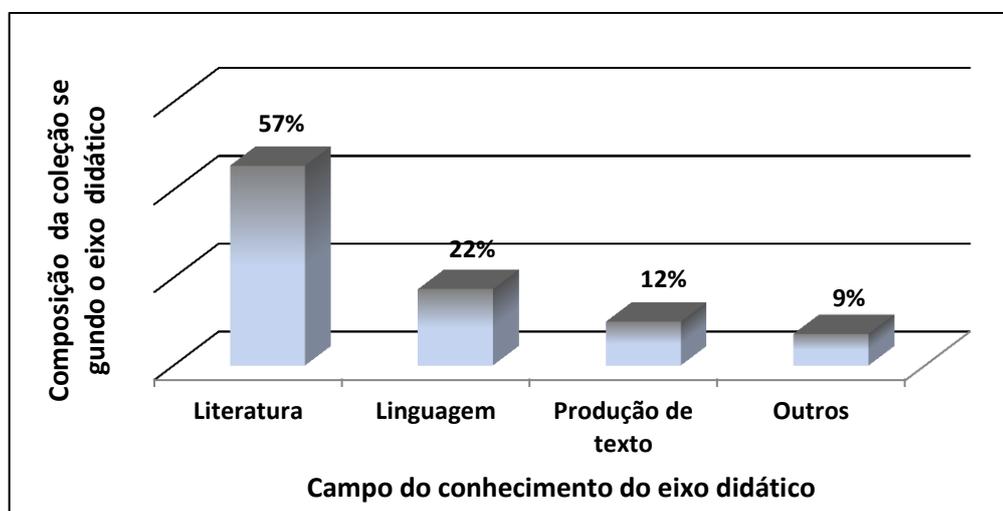
As páginas de cada volume da coleção encontram-se distribuídas de acordo com o quadro a seguir.

QUADRO 11:
Coleção *Língua Portuguesa* - número de páginas por volume e eixo didático

Eixo didático	Volume 1	Volume 2	Volume 3
Literatura	175	208	267
Linguagem	100	83	65
Produção de Textos	56	46	40
Outros	60	31	12
Total de páginas	391	368	384

Nesse quadro, nota-se que a área de Produção de Textos é a que apresenta o menor número de páginas por volume. Em contrapartida, recebe destaque na coleção, em todos os volumes, a área de Literatura. É possível perceber que, nos volumes 2 e 3 da coleção, essa área (Literatura) ganha ainda mais destaque. Nesses volumes, a quantidade de páginas dedicadas ao seu ensino é praticamente quatro vezes maior que as páginas dedicadas ao trabalho com o eixo de Produção Textual. Esses dados podem ser visualizados, de forma mais clara, no gráfico a seguir.

GRÁFICO 03: Eixos didáticos presentes na coleção *Língua Portuguesa*



Na coleção Língua Portuguesa, cada gênero textual corresponde a um capítulo da unidade e, em geral, esse capítulo se organiza a partir dos seguintes tópicos: “Leitura” – espaço em que é oferecido um texto representativo do gênero para o trabalho com a leitura e com as atividades de compreensão; “Sobre o Gênero” - tópico que apresenta aspectos teóricos relacionados ao gênero trabalhado; “Produção do Gênero” – parte em que são sugeridas duas propostas de produção textual sobre o gênero estudado; “A dimensão da Oralidade” – momento destinado a um trabalho de reflexão sobre a dimensão da oralidade relacionada ao gênero. O quadro XX, na sequência, sinaliza os gêneros trabalhados em cada unidade dos três volumes da coleção:

QUADRO 12: Gêneros textuais trabalhados na coleção *Língua Portuguesa*

VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
UNIDADE 1	UNIDADE 1	UNIDADE 1
Cap. 4: Construção sobre gêneros textuais, cartaz	Cap. 4: <i>Blog</i>	Cap. 4: Seminário
UNIDADE 2	UNIDADE 2	UNIDADE 2
Cap. 8: Poema em prosa, poema visual e poema concreto	Cap. 8: Debate	Cap. 8: Conto
UNIDADE 3	UNIDADE 3	UNIDADE 3
Cap. 12: Texto teatral	Cap. 12: Resenha	Cap. 12: Ensaio
UNIDADE 4	UNIDADE 4	UNIDADE 4
Cap. 16: Crônica	Cap. 16: Notícia	-
UNIDADE 5	UNIDADE 5	UNIDADE 5
Cap. 20: Relatório de pesquisa escolar	Cap. 20: Reportagem	Cap. 20: Dissertação escolar
UNIDADE 6	-	-
Cap. 24: Artigo de opinião	-	-

Observando-se a distribuição dos capítulos por esfera de atividade nas unidades de Produção de Texto nos três volumes, observa-se uma preferência da coleção por gêneros da esfera literária e da esfera jornalística, ainda que, como visto anteriormente, o trabalho destinado ao eixo da Literatura, nessa coleção, ganha papel de destaque em relação aos demais eixos de ensino.

4.6.1 SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DO PNLD/2015 SOBRE A COLEÇÃO

A equipe de avaliação do PNLD/2015, por meio da resenha publicada no Guia de Livros Didáticos (PNLD/2015), mostra que, de forma geral, a coleção Língua Portuguesa destaca-se pelo tratamento dado à leitura em seus volumes, especialmente a leitura destinada aos textos literários. A coleção prioriza os estudos literários, dando um destaque excessivo aos textos didático-expositivos sobre a história da literatura e os estilos de época. Além disso, a abordagem dos conhecimentos linguísticos é mencionada pela equipe avaliadora como um dos pontos fortes da coleção.

Ainda em consonância com a avaliação do PNLD/2015, a leitura é abordada como uma prática necessária para o ensino da língua e das literaturas, sendo que, por meio de gêneros textuais diversos, a coleção propõe o estudo de textos como unidades produtoras de sentido, enfatizando aspectos linguísticos e não linguísticos, pragmáticos e discursivos, que visam à compreensão dos assuntos e ao desenvolvimento de usos sociais da linguagem.

Apesar de apresentar uma tendência conteudista prevalente, os conteúdos selecionados para o eixo de conhecimentos linguísticos promovem reflexões importantes sobre a norma e o uso, conforme ressalta a avaliação do PNLD. Além disso, não se assume o compromisso de abordar todos os tópicos da gramática normativa, acrescentando, em contrapartida, reflexões sobre tópicos relevantes para a compreensão dos fatos linguísticos, como “Língua, cidadania e exclusão” (v. 1, p. 50), “Variação linguística” (v. 1, p. 160), entre outras possibilidades.

No que diz respeito à produção textual, a avaliação do PNLD explicita que as atividades encontram-se articuladas à prática da leitura e se respaldam em procedimentos teóricos e metodológicos que são oferecidos pelos estudos linguísticos, sobretudo, por conceitos teóricos advindos da Linguística Textual. Destaca-se a inclusão, justificada, como gênero textual, da dissertação escolar, com vistas a atender a demanda de exames oficiais. Assim como o eixo da produção textual, o da oralidade, embora tenha sido o menos explorado, ainda assim recebe espaço formal na coleção. Nesse sentido, quando são apresentadas atividades relacionadas à oralidade, as propostas são bem orientadas e possibilitam ao aluno uma percepção adequada da oralidade e de seus usos.

4.6.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA RELACIONADAS AO ARTIGO DE OPINIÃO

Na coleção *Língua Portuguesa*, o estudo do artigo de opinião situa-se no livro destinado ao 1º ano do Ensino Médio, em sua unidade 6 – capítulo 24. Na abertura do capítulo (p. 380), nota-se a presença de um *cartum*, seguido de duas perguntas, e um fragmento de um artigo de opinião extraído da internet. Essa página introdutória tem como objetivo central apresentar ao aluno o tema que permeará os textos utilizados na abordagem do gênero artigo de opinião.

Na segunda página do capítulo (p. 381), é apresentado um artigo de opinião que tem como título “Tempos Loucos – parte 2”, de autoria de Rosely Sayão, psicóloga e consultora educacional. Em linhas gerais, o texto trata do consumismo entre jovens na atualidade. A articulista defende um posicionamento crítico em relação a esse tema, apresentando diferentes fatos e exemplos ao longo do texto, os quais são utilizados tanto para fundamentar a opinião da autora quanto para levar o leitor a uma reflexão sobre o problema.

É importante registrar que, antes da apresentação do texto, há um breve texto didático-expositivo que situa o artigo de opinião entre os gêneros da mídia impressa e digital (uma vez que o texto fornecido para leitura foi retirado de um blog veiculado na internet). Além disso, expõe que o gênero trabalhado aborda temas de cunho polêmico e que seus autores, em geral, precisam defender uma tese a fim de convencer o leitor sobre a opinião.

Ainda que essas informações sejam de extrema relevância para que o leitor possa fazer previsões e levantamento de hipóteses sobre o assunto, é importante assinalar que o livro silencia as especificidades da esfera jornalística, bem como não aborda os eventos deflagradores do gênero, o momento sócio-histórico da sua produção ou as finalidades discursivas pretendidas. Também, observa-se, assim como na coleção anterior, que o texto é retirado do seu suporte original de circulação (blog da internet) e o livro didático não recupera características importantes do gênero, tais como o fornecimento da foto da autora, a fonte tipográfica original do texto, as cores utilizadas em sua diagramação de origem, apenas para citar alguns pontos que mereceriam ser tratados de forma mais cuidadosa pela coleção, a fim de que o gênero não seja distorcido e visto apenas como um texto didático com fins exclusivamente didáticos.

Além do texto oferecido para leitura e das perguntas formuladas sobre o gênero em questão, o capítulo 24 ainda traz o tópico intitulado “Sobre o Gênero”. Nesse espaço, o livro apresenta, em forma de texto didático-expositivo, a relevância do gênero artigo de opinião na vida social das pessoas e apresenta algumas de suas características. Também menciona a relação entre argumentar e sustentar uma posição, bem como a importância de se conhecer o assunto a respeito do qual se vai assumir uma opinião. No final do tópico, é apresentado um quadro com a estrutura geral do artigo de opinião. Vale destacar que, no manual do professor, existe um resumo alertando o professor que este é o primeiro momento para o trabalho com a argumentação na coleção, e que haverá, no capítulo 8 do volume 2, um amplo trabalho com as estratégias argumentativas, retomadas e ampliadas na abordagem do gênero Debate.

Na seção seguinte do capítulo, intitulada “Produção de gênero”, é apresentada uma proposta de produção textual baseada na coletânea de três artigos de opinião e um poema. Ao final da seção (p. 389) segue-se um roteiro de avaliação sobre o artigo escrito pelo estudante, questionando-o sobre a presença ou ausência de algumas características relacionadas ao exemplar do gênero produzido. Por fim, o capítulo encerra-se com o tópico “Para ler +”, destacando *sites*, *blogs*, revistas e jornais como relevantes fontes de divulgação de artigos de opinião, bem como as possíveis diferenças de posicionamento assumidas nos principais meios de comunicação.

No tocante às atividades de leitura, foco de nossas análises, elas serão reproduzidas a seguir, logo após a reprodução do exemplar do artigo de opinião fornecido para leitura na coleção.

FIGURA 09: Artigo de opinião apresentado para leitura - Língua Portuguesa



Leitura

O cartum que você leu anteriormente é um texto que expressa uma opinião a respeito de um fato, que é criticado em tom de humor. Assim como o cartum, o artigo de opinião também é um gênero que circula na mídia impressa e na internet, seja em jornais, revistas, *sites* ou *blogs* e que defende um posicionamento sobre um dado tema. Os artigos de opinião geralmente abordam um tema polêmico e o autor busca, em seu texto, defender uma tese, convencendo o leitor de que seu ponto de vista é válido.

Você lerá a seguir um artigo de opinião escrito por Rosely Sayão, psicóloga e consultora educacional que mantém um *blog* e participa de programas de rádio, refletindo sobre temas como a educação de crianças e jovens.

TEMPOS LOUCOS – PARTE 2

Os adultos que educam hoje vivem na cultura que incentiva ao extremo o consumo. Somos levados a consumir de tudo um pouco: além de coisas materiais, consumimos informações, ideias, estilos de ser e de viver, conceitos que interferem na vida (qualidade de vida, por exemplo), o sexo, músicas, moda, culturas variadas, aparência do corpo, a obrigatoriedade de ser feliz, etc. Até a educação escolar virou item de consumo agora. A ordem é consumir, e obedecemos muitas vezes cegamente a esse imperativo.

Quem viveu sem usar telefone celular por muito tempo não sabe mais como seria a vida sem essa inovação tecnológica, por exemplo. O problema é que a oferta cria a demanda em sociedades consumistas, que é o caso atual, e os produtos e as ideias que o mercado oferece passam a ser considerados absolutamente necessários a partir de então.

A questão é que temos tido comportamento exemplar de consumistas, boa parte das vezes sem crítica alguma. Não sabemos mais o que é ter uma vida simples porque almejamos ter mais, por isso trabalhamos mais, etc. Vejam que a ideia de lazer, hoje, faz todo sentido para quase todos nós. Já a ideia do ócio, não. Ou seja: para descansar de uma atividade, nos ocupamos com outra. A vadiagem e a preguiça são desvalorizadas.

Bem, é isso que temos ensinado aos mais novos, mais do que qualquer outra coisa. Quando uma criança de oito anos pede a seus pais um celular e ganha, ensinamos a consumir o que é oferecido; quando um filho pede para o pai levá-la ao *show* do **RBD**, e este leva mesmo se considera o espetáculo ruim, ensinamos a consumir, seja qual for a estética em questão; quando um jovem pede uma roupa de marca para ir a uma festa e os pais dão, ensinamos que o que consumimos é mais importante do que o que somos.

Não há problema em consumir; o problema passa a existir quando o consumo determina a vida. Isso é extremamente perigoso, principalmente quando os filhos chegam à adolescência. Há um mercado generoso de oferta de drogas. Ensinamos a consumir desde cedo e, nessa hora, queremos e esperamos que eles recusem essa oferta. Como?!

Na educação, essa nossa característica leva a consequências sutis, mas decisivas na formação dos mais novos. Como exemplo, podemos lembrar que estes aprendem a avaliar as pessoas pelo que elas aparentam poder consumir e não por aquilo que são e pelas ideias que têm e que o grupo social deles é formado por pares que consomem coisas semelhantes. Não é à toa que os pequenos furtos são um fenômeno presentes em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Nessa ideologia consumista, é importante considerar que os objetos perdem sua primeira função. Um carro deixa de ser um veículo de transporte, um telefone celular deixa de ser um meio de comunicação; ambos passam a significar *status*, poder de consumo, condição social, entre outras coisas.

A educação tem o objetivo de formar pessoas autônomas e livres. Mas, sob essa cultura do consumo, esses dois conceitos se transformaram completamente e perderam o seu sentido original. Os jovens hoje acreditam que têm liberdade para escolher qualquer coisa, por exemplo. Na verdade, as escolhas que fazem estão, na maioria das vezes, determinadas pelo consumo e pela publicidade. Tempos loucos, ou não?

RBD: abreviatura de Rebelde, grupo musical mexicano.

SAYÃO, Rosely. *Tempos loucos – parte 2*. Disponível em: <http://blogdaroselysayao.blog.uol.com.br/arch2006-10-01_2006-10-15.html>. Acesso em: 6 set. 2012.

QUADRO 13: Atividades de leitura – *Língua Portuguesa*

Número	Apresentação da questão
01	Qual é o tema do artigo de opinião? Ele pode ser considerado polêmico? Explique.
02	Releia com atenção o título. O que ele revela sobre o tema a ser desenvolvido?
03	O consumismo pode ser definido como um consumo ilimitado, supérfluo. Busque no texto outras características do consumismo apresentadas pela autora.
04	A posição central trabalhada pelo texto é de que vivemos numa sociedade consumista e alimentamos a ideia de que o importante é consumir com nossas ações, conscientes ou não. Que exemplos de consumismo juvenil a autora utiliza para confirmar sua posição?
05	No quinto parágrafo, Rosely Sayão apresenta uma contra-argumentação. Qual é o contra-argumento trabalhado por ela. Explique.
06	Segundo a autora, quais as consequências de educar os jovens em uma sociedade conduzida por valores consumistas?
07	Ainda segundo a autora, os objetivos da educação chocam com a ideia que o jovem tem, hoje, sobre liberdade. Por que há esse choque? Explique.
08	Um dos aspectos determinantes de um artigo de opinião é o uso adequado de conectivos para ligar as partes do texto, construindo sua coesão. Levando isso em consideração: a) Retire do texto um exemplo de conectivo empregado e a função coesiva que ele apresenta. b) O texto de Rosely Sayão foi escrito para ser postado em um blog, na internet, por isso usa uma linguagem que mistura formalidade e informalidade. Indique aspectos formais e informais empregados no texto.
09	Rosely Sayão é psicóloga e educadora. Ela escreve sobre questões contemporâneas, especialmente as que envolvem a educação de crianças e adolescentes e publica em jornais impressos e blogs da internet. Com base nessas informações, é possível afirmar que seu texto apresenta argumentação de autoridade, ou seja, ela tem formação para discutir as questões a que se propõe. Busque comprovação para essa afirmativa no texto.
10	Você concordou com os argumentos e posições apresentados pela autora? Por quê?

Fonte: Coleção *Língua Portuguesa*, versão 2013, v. 1, pp. 382.

A primeira questão proposta pelos autores da coleção “Língua Portuguesa” é estruturada por meio de três indagações, sendo duas delas construídas de forma direta e uma construída de forma indireta. Nota-se que essa questão explora a habilidade de leitura 07 (*identificar o conteúdo temático do artigo de opinião, avaliando aspectos relacionados a essa escolha*). Essa sequência de questionamentos leva o aluno, além da identificação do tema, a explicar por que ele pode ser considerado polêmico. Sobre essa questão, ainda que ela se mostre relevante, é importante salientar que o “tema” a que ela faz referência relaciona-se mais ao assunto tratado no texto e menos ao “conteúdo temático” de que fala Bakhtin (1997 [1929]). Para o pensador russo, todo gênero se desenvolve a partir de uma diretriz temática, a qual engloba diferentes atribuições de sentido sobre um objeto transformado em realidade pela enunciação, a partir de uma percepção ideologicamente constituída sobre o mundo. Dito de outra forma, o tema se revela, assim, em função de nossa “vontade discursiva” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 282).

A segunda questão inicia-se com um verbo de comando que orienta o aluno a fazer uma releitura do título do texto e, a partir disso, estabelecer relações entre esse título e o tema do artigo de opinião apresentado para leitura. Nesse sentido, a habilidade de leitura contemplada por essa pergunta é a habilidade 11 (*reconhecimento da função do título e/ou subtítulo no artigo de opinião*). Além disso, pode-se perceber que, no manual do professor, é sugerida uma resposta em que não são levadas em consideração outras possibilidades, mesmo que em forma de paráfrase, de modo que o professor possa ampliar a discussão com o aluno leitor.

A terceira questão é introduzida por um enunciado declarativo. Nessa questão, observa-se que os autores da coleção definem o substantivo *consumismo* como “consumo ilimitado, supérfluo”. Logo após, é solicitado ao aluno que localize no texto outras características do consumismo que são apresentadas pela articulista. A habilidade de leitura trabalhada nessa questão é a de número 17 (*reconhecer o emprego e/ou a funcionalidade de diferentes tipos de argumentos no gênero artigo de opinião*). Mesmo que o reconhecimento desses argumentos esteja imbricado na resolução da questão, pode-se perceber que o aluno voltará ao artigo de opinião e irá transcrever uma resposta localizada na superfície textual. É importante destacar que o manual do professor sugere como resposta uma avaliação crítica ao consumismo, informação não explorada na pergunta em questão.

A questão número quatro inicia-se com um enunciado declarativo, informando que a articulista defende a tese de que vivemos em uma sociedade consumista e alimentamos a ideia de que o importante é consumir com nossas ações, conscientes ou não. A habilidade de leitura contemplada na questão é a habilidade 16 (*estabelecer relação entre a tese principal do artigo de opinião e os argumentos oferecidos para sustentá-la*). Trata-se de uma pergunta que explora do aluno a capacidade de localização de informações sobre consumismo juvenil. Ainda que a questão trate de reconhecer um tipo de argumentação, nesse caso a exemplificação, não se nota um empenho dos autores da coleção no que se refere à exploração da habilidade de posicionamento do aluno sobre os exemplos, uma vez que esse aluno/leitor, por ser jovem, é também um objeto de análise da própria articulista que é psicóloga e educadora.

O enunciado que compõe a quinta questão, de caráter declarativo, já indica para o aluno que há no texto uma contra-argumentação. A pergunta - de cunho direto - solicita que seja identificado o argumento contrário à tese defendida pela articulista e que se explique o motivo do uso dessa estratégia. A habilidade de leitura contemplada é a de número 17 (*reconhecer o emprego e/ou a funcionalidade de diferentes tipos de argumentos no gênero artigo de opinião*). Vale destacar que o verbo de comando “explique” aparece de forma descontextualizada, uma vez que o aluno, ao identificar a contra-argumentação, não recebe uma orientação clara sobre aquilo que, de fato, deve ser explicado. Na resposta sugerida pelo manual do professor, os autores da coleção apresentam como possível resposta apenas informações contidas no texto, o que acaba por não contribuir para uma reflexão crítica relacionada a técnica argumentativa. Mesmo que o papel do professor seja o de ensinar estratégias de leitura e estimular a percepção de conteúdos implícitos nos textos, a pergunta acaba deixando transparecer uma concepção de língua como estrutura rígida e amalgamada. Nesse sentido, a pergunta pouco avança no sentido de despertar no aluno a capacidade de reconhecer os diferentes efeitos de sentido decorrentes da escolha de argumentos.

A sexta e sétima questões exploram, respectivamente, as habilidades de leitura 17 (*reconhecer o emprego e/ou a funcionalidade de diferentes tipos de argumentos no gênero artigo de opinião*) e a habilidade de leitura 15 (*identificar a tese central e/ou pontos de vista específicos no artigo de opinião, estabelecendo possíveis justificativas para esses posicionamentos*). Em relação à sexta pergunta, ainda que a questão pareça contemplar uma capacidade inferencial, ela fica, na verdade, restrita à recuperação de informações explícitas

no texto. Isso fica evidente na resposta sugerida pelo manual do professor. Já a sétima questão, por sua vez, é introduzida por meio de um enunciado de natureza conformativa. Isso fica claro na estruturação linguística da pergunta, pois a declaração efetuada é atribuída à autora do artigo de opinião. Nota-se a exploração de uma capacidade inferencial de caráter causal, pois a pergunta procura levar o aluno a considerar as razões que levam ao choque entre educação e liberdade. Essa questão mostra-se importante na medida em que ultrapassa as capacidades de localização e recuperação de informações, atendo-se também às relações de construção de sentidos e contribuindo para uma compreensão mais efetiva do artigo proposto para leitura.

O enunciado da oitava questão, formulado de maneira declarativa, apresenta um conceito sobre o uso de conectivos. Essa questão é dividida duas perguntas “a” e “b”. No que diz respeito ao item “a”, nota-se a exploração da habilidade de leitura 20 (*avaliar o efeito de sentido decorrente do uso de operadores argumentativos*). Já o item “b” explora a habilidade 25 (*reconhecer a variedade linguística predominante no artigo de opinião e os aspectos responsáveis por essa escolha*). Em relação à pergunta “a”, é possível notar um comando que direciona o aluno para a localização de um conector e para o entendimento da função coesiva que esse elemento estabelece. Nesse sentido, é importante ressaltar que a apreensão dessas conexões é fundamental para a construção de sentido do texto. Já no item “b”, os autores da obra afirmam que o artigo de opinião escrito pela psicóloga Rosely Sayão faz uso de “uma linguagem que mistura formalidade e informalidade” em razão do suporte de circulação do artigo. Porém, cumpre registrar que a análise empreendida em relação aos exemplares do gênero artigo de opinião na primeira parte desta pesquisa evidenciou que a estratégia de interação com o leitor é uma marca identitária do gênero artigo de opinião. Logo, o fato de o texto de Rosely Sayão ter sido publicado em um *blog* da internet não sustenta a afirmação realizada pelos autores da coleção. Embora o texto trate de uma temática relacionada ao consumismo entre os jovens, ele é predominantemente caracterizado pela linguagem formal, apresentando poucos traços de informalidade. Na verdade, essa é uma estratégia de captação do público leitor ao qual o artigo de opinião se destina.

A pergunta nove é introduzida por um enunciado expositivo. Esse enunciado apresenta informações relacionadas à autora do artigo proposto para leitura. A habilidade de leitura contemplada é a de número 17 (*reconhecer o emprego e/ou a funcionalidade de*

diferentes tipos de argumentos no gênero artigo de opinião). Ainda sobre o enunciado, é importante ressaltar que os autores da coleção já afirmam que o texto apresenta uma argumentação de autoridade. Nesse sentido, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 348) afirmam que “o argumento de prestígio mais nitidamente caracterizado é o argumento de autoridade, o qual utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese”. Na pergunta em questão, nota-se que a própria articulista é uma autoridade no assunto tratado, uma vez que, sendo ela psicóloga e consultora em educação, acaba gozando de legitimidade para tratar da temática abordada no texto, usando, muitas vezes, sua própria experiência para emitir posicionamentos sobre a questão do consumismo e, assim, fundamentar as ideias discutidas. Nessa perspectiva, como bem pontuam Suarez e Carro (2000), o conceito de argumento de autoridade tem relevância significativa na esfera jornalística, haja vista que tanto o jornalismo informativo quanto o opinativo necessitam recorrer às fontes que proporcionam e avaliam a própria informação que se relata ou o comentário que se apresenta. Por fim, é importante destacar que a pergunta direciona o aluno a “buscar” a comprovação dessa informação no texto, o que limita a percepção do leitor em relação aos efeitos de sentido que poderiam ser explorados quanto ao uso do argumento de autoridade.

A questão número 10 explora a capacidade de opinião do leitor. Trata-se de uma pergunta de natureza subjetiva, conforme propõe Marcuschi (2008). Essa questão, na verdade, procura explorar a habilidade de posicionamento do aluno em relação aos argumentos e pontos de vista apresentados no artigo lido. Assim, como bem pontua Rojo (2004), pode-se notar que a pergunta em tela procura operar com a capacidade de apreciação e réplica por parte do estudante do ensino médio. No entanto, ainda que a questão esteja, em alguma medida, relacionada à formulação de uma tomada de decisão de natureza crítica por parte do leitor, não se pode perder de vista a relação de assimetria entre a autora do artigo de opinião (autoridade no assunto tematizado) e o aluno do ensino médio (sujeito em formação). A partir disso e, levando-se em consideração também a ordem hierárquica em que as perguntas são apresentadas para a leitura do gênero no manual didático, pode-se depreender que pouco repertório crítico estaria reservado ao aluno, haja vista que a pergunta parece direcionar a sua reflexão para uma resposta no terreno da desajustabilidade social, sinalizando para possíveis respostas relacionadas ao consumismo entre a população jovem nos dias atuais.

4.7 A COLEÇÃO 03 – PORTUGUÊS: VOZES DO MUNDO

A coleção *Português: Vozes do Mundo* apresenta três volumes, cada um referente a uma série do ensino médio. Cada volume é segmentado em três frentes de trabalho: Literatura, Língua e Produção de Texto, representadas pelas cores vermelha, laranja e verde, respectivamente. As unidades apresentam uma abertura, composta de imagem, textos e boxes, que introduzem o aluno no tema a ser abordado, bem como desperta o conhecimento prévio sobre os conteúdos da unidade. Trazem, ainda, questões que são respondidas e retomadas ao longo da unidade e, ao final, apresentam um “Roteiro de estudos”.

O conteúdo de literatura é desenvolvido nas seções “Leitura e reflexão” e “No link do texto”, bem como em vários subtópicos e boxes que se seguem. Em “Leitura e reflexão”, o aluno realiza a leitura de um texto de forma mais aprofundada. O texto é seguido de um conjunto de perguntas que envolvem desde a exploração de elementos de estilo, a relação entre o texto e o seu contexto até chegar à construção de uma reflexão sobre as questões estéticas do período a que o texto se refere. Já na seção “No link do texto”, é proposta a leitura interativa de uma obra, sendo essa literária, pictórica, arquitetônica, entre outras, que seja significativa para a estética estudada, destacando-se informações que permitam a contextualização histórica da obra com as circunstâncias em que foram compostas.

A abertura das unidades destinadas ao trabalho sobre a língua é composta de um texto, geralmente fotografia ou um texto multimodal, seguido de questões sobre esse texto. O objetivo da abertura é levantar o conhecimento prévio do aluno como falante da língua. Os capítulos que desenvolvem o trabalho com a linguagem também são estruturados nas seções “Leitura e reflexão” e “No link do texto”, bem como em vários tópicos e boxes que se interpoem. Em “Leitura e reflexão”, são utilizados textos de circulação social com os quais os alunos estão mais acostumados, como quadrinhos, textos publicitários, canções e textos jornalísticos, com o objetivo de aplicar o conceito abordado no capítulo. Na seção “No link do texto”, o aluno é apresentado ao tema do capítulo, sendo levado a pensar sobre o assunto por meio da análise textual. As questões levam o aluno a levantar hipóteses sobre a temática a fim de poder formular conceitos gerais sobre o aspecto linguístico em questão.

Tais conceitos são trabalhados em tópicos seguintes, de acordo com a norma padrão da língua, estabelecendo um paralelo com o uso pelos falantes.

Vale destacar que nos volumes 1 e 2, ainda dentro da frente de trabalho com a língua, ao final de cada unidade, são encontradas as seções “Na escrita”, “Texto e sentido” e “Oralidade”. No terceiro volume, a seção “Na escrita” é mantida, alternando-se com ela as seções “Texto e sentido” e “Oralidade”. Em “Na escrita” são trabalhadas as principais dúvidas acerca das regras convencionais de ortografia. Já no item “Texto e sentido” se refere a questões relacionadas à semântica e seus efeitos de sentido no texto. Por fim, a “Oralidade” é uma seção que discute peculiaridades da língua oral e de textos que se aproximam do oral, suas fronteiras e intersecções com o texto escrito, assim como seu distanciamento. É nesse momento que os alunos são levados a refletir sobre a pertinência, ou não, do uso da norma culta na fala em diferentes contextos.

As unidades referentes à produção textual formam agrupamentos da ordem do narrar, relatar, expor e argumentar. Cada capítulo apresenta a leitura de um gênero, o trabalho com os aspectos discursivos e linguísticos seguidos da produção. Cinco seções são utilizadas nos capítulos. A primeira, intitulada “A construção do texto”, a leitura do gênero é trabalhada sob os aspectos do contexto de produção, os sentidos do texto e os elementos da composição. “No compasso do texto” é uma seção que trata assuntos que ampliam aspectos relativos tanto ao gênero como a capacidade de linguagem trabalhada na unidade. “Na trama do texto” são trabalhados aspectos textuais importantes na construção do gênero ou do texto, além de apresentar um box em que são propostas atividades sobre os aspectos estudados que poderão ser utilizados mais adiante na produção textual. No item “Proposta de produção”, são apresentadas propostas de produção textual. A escrita é considerada um processo, havendo tópicos que orientam cada etapa da produção: a proposta em si, o planejamento, a revisão e reescrita e avaliação. Ao final do trabalho de produção, na seção “Nas fronteiras do gênero”, é apresentada uma proposta de leitura que dialoga com o gênero estudado. O texto é seguido de questões que auxiliam o aluno a entender como o diálogo entre os gêneros se constitui. Essa seção não aparece em todos os capítulos. Na imagem a seguir é possível visualizar as capas de cada um dos volumes dessa coleção:

FIGURA 09:

Capas dos volumes da coleção Português: Vozes do Mundo



De acordo com o Manual do professor, nos capítulos destinados à abordagem da Literatura na coleção, a formação do leitor literário parte do princípio de que a literatura, como discurso, não ocorre de modo isolado, isto é, não se dá sem o diálogo com outros discursos. O objetivo da proposta da obra é criar condições para que a leitura dos alunos não se transforme em uma listagem de características de uma época ou de estilos de autores consagrados. No âmbito da proposta didático-pedagógica, o texto literário assume um espaço interdiscursivo atravessado por uma série dinâmica de vários discursos que vigoram em um determinado período e lugar. Nesse sentido, os autores assumem que uma abordagem de carácter sociológica e histórica, explorando as relações entre a cultura e o texto literário, dentro de uma perspectiva discursiva, se configure como um bom caminho para a formação de leitores.

No trabalho de reflexão sobre a língua, segundo o Manual do professor, a coleção Vozes do Mundo - Literatura, Língua e Produção de texto assume que a língua deve ser compreendida como lugar de interação entre os enunciadores que colaboram na produção de sentido de um texto, seja ele escrito ou oral, em uma determinada situação social. O texto é entendido então como uma unidade linguística construída pelos locutores em uma determinada situação de interação. Assim, o sentido de um texto é construído na interação texto-leitor ou texto-ouvinte e não previamente estabelecido. Ainda segundo os autores, a obra não ignora as contribuições da gramática normativa e descritiva, da pragmática e da linguística textual. Essas articulações não significam assumir diferentes concepções de língua, mas sim assumir que o conhecimento das normas e o respeito a seu uso ou sua

transgressão contribuem para a construção de determinado efeito de sentido, que possui como objetivo marcar posições. Ao explorar as regras, em seu contexto de uso, em textos de diferentes gêneros, o trabalho exige reflexão sobre o seu uso. É essa reflexão que permite ao aluno experimentar a língua portuguesa como sua própria língua, formadora de sua identidade, na medida em que é levado a identificar seus usos e os efeitos desses usos em diferentes textos que circulam em seu cotidiano.

Na esfera da prática da oralidade, o Manual do Professor defende que o ensino da língua oral deve possibilitar aos alunos o acesso a usos de linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Uma vez que o aluno utiliza a modalidade oral da língua na esfera cotidiana com certa desenvoltura, é necessário desenvolver o domínio dos gêneros orais que apoiam a aprendizagem escolar, como o seminário, a comunicação oral, as leituras dramáticas e, também, os gêneros orais próprios de situações públicas e formais, como o debate e a entrevista. Os autores assumem também que os gêneros orais e escritos não devem ser estudados como modalidades opostas, mas sim como uma continuidade.

No campo da produção textual, a coleção articula, por meio da linguagem, as relações que o ser humano estabelece com o outro e com o mundo. O trabalho com a produção de texto, portanto, considera a língua uma atividade interativa, social e cognitiva e não apenas uma estrutura e forma. O Manual do professor estabelece que, em cada esfera de atividade, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros de discurso específicos. Essa escolha é determinada pela situação comunicativa, pelos interlocutores e pela intencionalidade de quem fala. Os gêneros são, no ponto de vista dos autores da obra, relativamente estáveis, mas não fixos, uma vez que, com o decorrer do tempo, sofrem alterações ou mesmo desaparecem. Assim que as formas sociais se modificam, os gêneros se alteram. Ao produzir um texto em determinado gênero, o aluno recorre a representações sobre a situação de produção, sobre a organização textual, sobre a linguagem e as adapta às finalidades de cada situação de interação verbal da qual participa.

Na prática da leitura, as atividades propostas pela coleção tratam a leitura como processo e concorrem para a formação geral do leitor, pois são sempre contextualizadas, contemplam aspectos textuais e discursivos, trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura, exploram as relações intertextuais e a interdiscursividade,

as relações entre texto e contexto e entre as linguagens verbal e visual, conforme esclarece o Manual do professor. As páginas de cada volume da coleção estão distribuídas de acordo com o quadro a seguir.

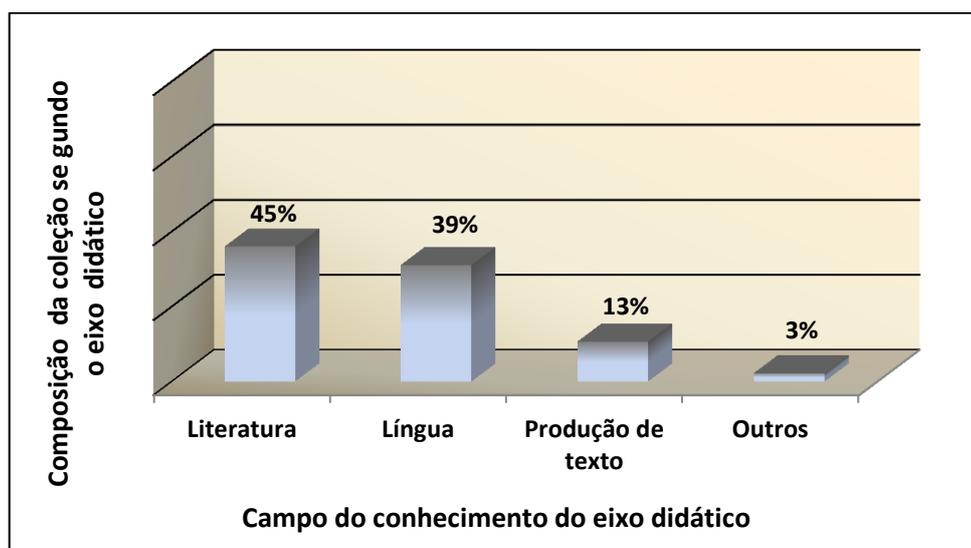
QUADRO 14:

Coleção Português: Vozes do Mundo: número de páginas por volume e eixo didático

Eixo didático	Volume 1	Volume 2	Volume 3
Literatura	166	168	206
Língua	139	153	123
Produção de Texto	79	63	57
Outros	16	16	14
Total de páginas	400	400	400

Fonte: elaboração própria

A partir dos dados apresentados no quadro acima, nota-se uma preferência da coleção para o trabalho com os eixos didáticos relacionados à Literatura e à Língua, os quais apresentam um “certo equilíbrio”, ainda que o destaque recaia sobre o eixo da Literatura. A O trabalho com a Produção de Texto, como se observa, recebe uma espaço mais reduzido nos três volumes da coleção, sobretudo no que diz respeito ao volume direcionado ao 3º ano do ensino médio. Os dados numéricos expostos nesse quadro foram levados em conta na formulação do gráfico apresentado na sequência.

GRÁFICO 04: eixos didáticos presentes na coleção *Português: Vozes do Mundo*

Em *Português: Vozes do Mundo*, cada gênero textual corresponde a um capítulo, dentro das unidades que compõem a terceira e a última parte de cada volume. Vale destacar que cada livro está dividido em unidades correspondentes às capacidades de linguagem dominantes, seja, narrar, relatar, expor e argumentar. Além disso, um mesmo gênero, como o artigo de divulgação científica, pode ser trabalhado em diferentes unidades.

QUADRO 15: gêneros textuais trabalhados na coleção *Português: Vozes do Mundo*

VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
UNIDADE 1	UNIDADE 1	UNIDADE 1
Cap. 1: O conto	Cap. 1: O texto dramático	Cap. 1: O conto fantástico
Cap. 2: A crônica		
UNIDADE 2	UNIDADE 2	UNIDADE 2
Cap. 3: A notícia	Cap. 2: O relato de viagem	Cap. 2: O artigo de divulgação científica
Cap. 4: A reportagem		Cap. 3: O artigo enciclopédico
UNIDADE 3	UNIDADE 3	UNIDADE 3
Cap. 5: O texto didático	Cap. 3: O artigo de divulgação científica	Cap. 4: O artigo de opinião
	Cap. 6: A comunicação oral	Cap. 4: O relatório
Cap. 5: A exposição oral		Cap. 6: A carta aberta
UNIDADE 4	UNIDADE 4	-
Cap. 7: A entrevista	Cap. 6: O editorial	
Cap. 8: O artigo de opinião	Cap. 7: O debate	
	Cap. 8: A propaganda	

A partir desse quadro, nota-se que o trabalho desenvolvido pela coleção no que diz respeito ao eixo da Produção textual assenta-se sobre gêneros pertencentes a diferentes esferas sociais de comunicação. No entanto, embora haja diversidade de esferas contempladas, o Manual do professor – volume 01 (CAMPOS *et al*, 2013, p. 417), esclarece que a coleção seleciona os gêneros com base nas capacidades de linguagem (narrar, relatar, expor, argumentar), conforme propõem Dolz e Schneuwly (2004).

Nesse sentido, observa-se uma ênfase da coleção em relação aos gêneros textuais da ordem do argumentar (entrevista, artigo de opinião, editorial, debate, propaganda, dissertação para o vestibular, carta aberta, resenha crítica e debate deliberativo) o que, nos três volumes da coleção, totalizam 41, 66 % dos gêneros trabalhados. Além de a maior parte desses gêneros pertencer à esfera jornalística, nota-se que sua maior parte é trabalhada no 3º ano do ensino médio. Em segundo lugar, observa-se uma preferência da coleção pelos gêneros da ordem do expor (texto didático, comunicação oral, artigo de divulgação científica, relatório, seminário, artigo enciclopédico), os quais totalizam 29,17 %, seguidos dos gêneros da ordem do narrar (16,67%) e da ordem do relatar (12,50%).

4.7.1 SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DO PNLD/2015 SOBRE A COLEÇÃO

A equipe de avaliação do PNLD/2015, por meio da resenha publicada no Guia de Livros Didáticos (PNLD/2015), destaca, de forma geral, que a coleção Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de Texto organiza-se em forma de manual e apresenta várias vozes que compõem o tecido social, os seus discursos e os seus gêneros, colocando em diálogo diferentes textos verbais e não verbais. Relata, também, que a coleção tem a proposta de investigar como a língua em uso, transformada em discurso, produz sentidos e como tais sentidos dialogam com a vida. Além disso, ressalta como ponto forte da obra o trabalho voltado para o funcionamento discursivo dos gêneros, os quais são tomados como objeto de estudo, bem como o trabalho desenvolvido com a leitura em todas as partes.

Segundo a equipe do PNLD/2015, no trabalho com a literatura, a coleção fornece uma base conceitual consistente para o estudo dos fenômenos literário, favorecendo a compreensão da literatura como um processo histórico-cultural e recorrendo a teorias

críticas contemporâneas. Os textos selecionados são representativos das diferentes correntes estético-literárias das diversas épocas, na Europa, em Portugal, África e no Brasil. Em geral, as atividades privilegiam a compreensão da trama textual, as relações do texto com seu contexto de produção e a exemplificação das características da estética em estudo, deixando em segundo plano as especificidades do literário.

No trabalho com os conhecimentos linguísticos, a resenha do PNLD/2015 destaca o embasamento sobre uma perspectiva textual-discursiva na abordagem dos fatos gramaticais, em que se coloca em cena a reflexão acerca dos usos língua. Destaca ainda que em alguns momentos se percebe uma ênfase em exercícios de identificação e classificação de categorias morfossintáticas, que, em geral, são propostos a partir de textos de circulação social. Há uma preocupação em focalizar os aspectos linguísticos em função do papel que desempenham nos gêneros e textos abordados, assim como provocar a reflexão sobre os usos focalizados.

Ainda em consonância com a avaliação do PNLD/2015, as atividades tratam a leitura como processo e concorrem significativamente para a formação geral do leitor, pois são contextualizadas, contemplando aspectos textuais e discursivos e trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura. Além disso, exploram as relações intertextuais e a interdiscursividade, as relações entre texto e contexto e entre as linguagens verbal e visual.

No que diz respeito à produção textual, a equipe do PNLD/2015 registra que o trabalho com a produção de textos é consistente e pode contribuir para o desenvolvimento da proficiência em escrita. Os gêneros selecionados contemplam diferentes letramentos, nas esferas literária, jornalística, científica, escolar, entre outras. A seção “Produção do gênero” situa a prática da escrita em seu universo social, orienta a elaboração temática do texto e contempla as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão). Merece atenção, entretanto, a escassez de orientações em relação à construção da textualidade de acordo com o gênero proposto (recursos de coesão e coerência, seleção lexical, recursos morfossintáticos).

Por fim, a resenha do PNLD/2015 ressalta que a exploração da oralidade pode favorecer o desenvolvimento da linguagem do aluno, embora apresente poucas propostas de produção dessa modalidade. Assim como ocorre com o ensino da produção escrita, no trabalho com o texto oral toma-se um gênero como objeto de ensino e, no final do estudo,

apresenta-se a proposta de produção. A escassez de orientações, no que diz respeito à inserção de vozes no texto, de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto vai exigir uma complementação no curso da aula.

4.7.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA RELACIONADAS AO ARTIGO DE OPINIÃO

No que diz respeito ao artigo de opinião, cumpre registrar que o gênero é trabalhado nos volumes 01 e 03 da coleção. Para efeito da análise aqui realizada, tomamos como base o trabalho desenvolvido pela coleção no volume 01, direcionado ao 1º ano do Ensino Médio. Isso se justifica em razão de, nesse volume, coleção realizar um trabalho mais completo no que se refere à leitura do gênero, estando o trabalho apresentado no volume 03 mais direcionado para a produção escrita. Assim, no livro do 1º ano do Ensino Médio, o artigo de opinião localiza-se na unidade 04, especificamente no capítulo 08 da coleção.

Na abertura do capítulo (p. 387), há a transcrição de um artigo de opinião publicado originalmente na Folha de S. Paulo, na seção intitulada “Tendências & Debates” desse veículo midiático. Esse artigo é seguido de nove perguntas relacionadas ao seu ensino. A partir da terceira página do capítulo (p. 389), na seção “No compasso do texto”, são apresentados os seguintes tópicos: (i) um fragmento de um segundo artigo de opinião veiculado em mídia eletrônica; (ii) uma charge e (iii) fragmentos do texto didático-expositivo utilizado na abertura do capítulo. Essa seção tem como objetivo descrever a estrutura do gênero artigo de opinião, ressaltar o diálogo dessa prática discursiva com outros gêneros textuais e evidenciar a coesão textual e as marcas argumentativas. Na seção seguinte, denominada “Produção do Gênero”, um novo assunto é apresentado e, com base em textos motivacionais, os autores da coleção propõem uma produção textual escrita do gênero em questão. Finalizando o capítulo, no item “Avalie e reescreva” (p. 393), o aluno é conduzido a avaliar seu texto com base na coesão, na sequência argumentativa e na linguagem. A seguir, é possível visualizar como o gênero *artigo de opinião* apresenta-se para leitura.

FIGURA 10: Artigo de opinião apresentado para leitura em *Português: Vozes do Mundo*

Capítulo **8**

O artigo de opinião

Leitura do gênero

O artigo que você vai ler foi publicado em um jornal de circulação nacional. Ele trata de um assunto que mobilizou muitas pessoas e provocou muita discussão nos meses que antecederam as eleições de 2010 no Brasil: o projeto de lei Ficha Limpa, que impedia a candidatura de quem estivesse em débito com a Justiça.

Ficha limpa é vitória exemplar

ALEJANDRO SALAS

A sanção do projeto Ficha Limpa é um marco na luta da sociedade brasileira contra a corrupção. Porém, sua importância vai além dos benefícios que trará diretamente – e já no curto prazo – para o sistema político brasileiro.

O processo de mobilização da sociedade civil que resultou na iniciativa do projeto de lei, sua subsequente aprovação e sanção serve como referência para a relação entre Estado e sociedade na luta global contra a corrupção.

De um lado, as organizações sociais que lideraram a elaboração do projeto e a coleta de assinaturas exerceram um papel crucial na conformação e vocalização do interesse público. Através da criação e ampliação de espaços de debate, tais organizações canalizaram a indignação coletiva diante da corrupção política para avançar com transformações estruturais.

Igualmente importante, embora menos evidente, é o papel que exercem essas organizações na criação de identidades, ampliando as condições para a transformação de indivíduos indignados em agentes da mudança social, isto é, cidadãos.

Do outro lado, as instituições estatais, acolhendo o projeto de origem popular e respondendo com sua tramitação e aprovação, confirmam o processo de amadurecimento da democracia brasileira. O instrumento de iniciativa popular de lei, criado pela Constituição de 1988, revela-se

como recurso eficaz, e a participação política da sociedade afirma-se, cada vez mais, como traço característico e duradouro do modelo democrático brasileiro.

Por sua vez, a ação responsiva da classe política (partidos, parlamentares e presidente da República) corrobora a possibilidade de esse modelo favorecer o interesse público mesmo quando confrontando o interesse privado do legislador – contanto que a sociedade civil também exerça o seu papel, incitando o funcionamento adequado das instituições representativas.

Em um continente marcado por um histórico de governos pouco sensíveis ao interesse público e por atores sociais tradicionalmente orientados pela polarização extremada ao Estado, essa vitória conjunta da sociedade e das instituições estatais no Brasil torna-se ainda mais extraordinária e exemplar.

Contudo, uma pesquisa recente do Instituto Sensus revelou que apenas 8% dos brasileiros consideram que a corrupção esteja diminuindo no país.

Portanto, para o cidadão brasileiro, cético quanto à possibilidade de mudança, talvez a importância mais imediata da nova lei seja trazer-lhe esperança de que a sociedade esteja se tomando mais justa.

Resta ainda que a nova lei passe pelo teste de sua aplicação efetiva para que, aí sim, possamos celebrá-la como um instrumento de combate à corrupção política.



A julgar pelos efeitos de outra vitória popular, a lei nº 9.840, sobre compra de votos, há motivos para esperar resultados concretos no novo ordenamento. Além disso, as transformações necessárias para vencer a corrupção no sistema político deverão ser ainda muito mais profundas e abrangentes.

Mas há, novamente, motivos para esperança, pois a sociedade brasileira já está comprometida com a discussão de uma ampla reforma política e, conhecedora de seu papel, pressionará para que suas instituições representativas acolham esse debate e processem as transformações necessárias.

A Transparência Internacional reforça o apoio na luta do país contra a corrupção e parabeniza o povo brasileiro pela sua importante conquista com o projeto Ficha Limpa.

ALEJANDRO SALAS, mexicano, cientista político, mestre em políticas públicas pelo Institute of Social Studies em Haia (Holanda), é diretor do departamento regional das Américas da Transparência Internacional.

Folha de S. Paulo, 13 jun. 2010.

PRODUÇÃO DE TEXTO

387

Fonte: Português: Vozes do Mundo, versão 2013, v. 1, p. 387.

Nota-se a transcrição de um artigo de opinião publicado no jornal Folha de S. Paulo, em 13 de junho de 2010, o qual apresenta como tema o projeto *Ficha Limpa* que antecedeu as eleições presidenciais de 2010 no Brasil. Assim como mencionado nas análises anteriores,

ainda que o foco de nossas análises recaia prioritariamente sobre as atividades de leitura propostas ao estudo do gênero, alguns pontos merecem ser sinalizados.

Em primeiro lugar, observa-se um esforço da coleção em apresentar a diagramação original do artigo (formatação em colunas), ainda que a fonte tipográfica original não tenha sido mantida. Outro ponto importante diz respeito às informações relacionadas ao autor do texto, apresentadas no pé-biográfico, ao final da página 387. Essas características revelam-se como aspectos de extrema importância ao se pensar o funcionamento do gênero em seu contexto real de circulação.

No entanto, é preciso salientar que a coleção poderia ter fornecido ao leitor informações mais detalhadas sobre o Projeto Ficha Limpa, a fim de ativar e possibilitar aos alunos uma compreensão mais ampla sobre essa temática, uma vez que a data de publicação do texto (ano de 2010), embora não muito distante no tempo, ainda assim poderia provocar algum desconhecimento do assunto por parte dos leitores mais jovens. Em outros termos, o projeto “Ficha Limpa”⁴³ foi aprovado na Câmara dos Deputados no dia 5 de maio de 2010 e também foi aprovado no Senado Federal no dia 19 de maio de 2010 por votação unânime. Foi sancionado pelo então Presidente da República (Luiz Inácio Lula da Silva), transformando-se na Lei Complementar nº 135, de 4 de junho de 2010. Em linhas gerais, essa lei proíbe que políticos condenados em decisões colegiadas de segunda instância possam se candidatar. Em fevereiro de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou a lei constitucional e válida para as eleições subsequentes, realizadas no Brasil após 2010, o que representou uma vitória para a posição defendida pelo Tribunal Superior Eleitoral.

Além de informações dessa natureza, na parte introdutória, nota-se nessa coleção a ausência de informações sobre o gênero artigo de opinião e seu contexto de produção, circulação e recepção, ainda que essas informações estejam diluídas nas demais seções do capítulo. Na sequência, serão analisadas as atividades de leitura propostas ao ensino do artigo de opinião no volume 01 dessa coleção, direcionado ao 1º ano do ensino médio.

⁴³ Informações obtidas no site: <http://www.politize.com.br/lei-da-ficha-limpa-entenda/>. Acesso em: 10 de out./2017.

QUADRO 16: Atividades de leitura - *Vozes do Mundo*

Número	Apresentação da questão
01	No artigo de opinião, o autor defende um ponto de vista ao qual se dá o nome de tese. Qual é a tese defendida pelo autor?
02	<p>Veja a observação apresentada na seção do jornal na qual o artigo foi publicado.</p> <p>Tendências & Debates</p> <p><i>Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo.</i></p> <p>Identifique os interlocutores envolvidos nessa situação comunicativa e responda: qual é o propósito de um recado como esse na seção indicada?</p>
03	Qual é a finalidade comunicativa de um artigo de opinião em relação ao leitor?
04	<p>No primeiro parágrafo do artigo, faz-se uma observação sobre aquilo que acabara de ser afirmado.</p> <p>a. Que observação é essa e que palavra a introduz?</p> <p>b. O segundo parágrafo amplia a observação. Justifique essa afirmação.</p> <p>c. Cite dois fatos apresentados pelo artigo para explicar a afirmação do segundo parágrafo.</p>
05	<p>Releia o 8º e o 9º parágrafos.</p> <p>d. Por meio de que recurso argumentativo o articulista mostrou o ceticismo do brasileiro em relação ao fim da corrupção?</p> <p>e. Segundo o autor, diante desse ceticismo, que impacto a nova lei pode trazer à maior parte da população?</p>
06	Ainda que reconheça a importância da lei, o articulista conclui, por meio de uma nova ressalva, que o Ficha Limpa não é suficiente para solucionar o problema global da corrupção. Transcreva uma frase da parte final do artigo que expresse essa ideia.
07	Identifique o nível de linguagem empregado no artigo de opinião e assinale a pertinência desse uso no gênero de texto em estudo.
08	As ressalvas que contribuem para a construção do ponto de vista do articulista são marcadas por certos termos. No primeiro parágrafo, esse termo é <i>porém</i> . E no antepenúltimo parágrafo?
09	<p>Explique em que medida o sentido das palavras em destaque na frase a seguir expressa uma condição relacionada à ideia principal defendida no artigo.</p> <p><i>“Resta ainda que a nova lei passe pelo teste de sua aplicação efetiva para que, aí sim possamos celebrá-la como instrumento de combate à corrupção política”.</i></p>

A primeira pergunta proposta pelos autores da coleção “Português: Vozes do Mundo” é formulada a partir de um questionamento direto sobre qual seria a tese defendida pelo articulista no artigo de opinião apresentado para leitura. Nota-se que, para responder a esse questionamento, o aluno precisa mobilizar a capacidade de compreensão global do texto. A habilidade de leitura explorada é a de número 15 (*identificação da tese central e/ou pontos de vista específicos no artigo de opinião, estabelecendo possíveis justificativas para esses posicionamentos*). É importante destacar que, na introdução da questão, há uma afirmativa a respeito do que seja ponto de vista, garantindo que esse posicionamento do articulista pode receber também o nome de tese.

Já na segunda questão, é importante ressaltar que, antes da pergunta, há um *box* informativo que se refere às questões de autoria do texto, adiantando que o artigo é assinado por um autor e que o texto não traduz a opinião do veículo em que circula. Porém, no que diz respeito à instância responsável pela produção do gênero, é importante destacar que o artigo de opinião encena um “acúmulo de autoria”, informação que não consta em tal *box* informativo. Pelo processo de constituição do gênero na esfera jornalística, o veículo de comunicação funciona como um “autor interposto”. Isso se dá porque, como esclarece o Manual de Redação da Folha de São Paulo (página 107), além do articulista, em razão do processo de aprovação e publicação pelo qual passa o artigo, (haja vista que todo artigo escrito por colaborador somente pode ser publicado com conhecimento prévio da direção de redação), também o jornal acaba se constituindo, de certa forma, como uma espécie de “autor” do artigo, uma vez que “a responsabilidade jornalística e política cabe ao jornal”. (FOLHA, 2001, p. 107). São duas as habilidades de leitura contempladas nessa questão. Uma delas é a 09 (*analisar e/ou levar em consideração características relacionadas à autoria do artigo de opinião para a compreensão do gênero*) e a outra se refere à habilidade 02 (*que trata da compreensão das relações existentes entre o artigo de opinião e o veículo de comunicação em que ele circula*).

A terceira pergunta é um questionamento direto sobre a finalidade comunicativa de um artigo de opinião em relação ao leitor, e a habilidade de leitura explorada nesse item é a 08 (*evidenciar o propósito comunicativo do gênero*). Vale lembrar que um desses propósitos já foi citado no enunciado da questão anterior, o qual aborda a defesa de um ponto de vista por parte do articulista. É importante registrar a relevância dessa pergunta, a qual procura levar o aluno a contemplar características relacionadas à dimensão social do artigo de

opinião e, justamente por isso, a compreender o funcionamento desse gênero em seu contexto real de uso na sociedade.

Na quarta questão, composta por três perguntas (a, b e c), os autores da coleção utilizam-se de um enunciado declarativo que sinaliza para o leitor onde se localizam, no artigo, os elementos referentes ao que foi informado no título do texto. Assim, observa-se que a coleção trabalha com a capacidade de localização e cópia de informações, estratégia considerada basilar no processamento da compreensão leitora do aluno. Além disso, é possível perceber, também, que essa questão contempla quatro habilidades de leitura do gênero: a habilidade 14 (*que aborda a compreensão e/ou a função da unidade retórica responsável de contextualização no gênero*); a habilidade 20 (*que avalia o efeito de sentido decorrente do uso de mecanismos de articulação argumentativa*); a habilidade 16 (*que procura levar o aluno ao estabelecimento de relação entre a tese principal do artigo de opinião e os argumentos oferecidos para sustentá-la*) e, por fim, a habilidade 17 (*a qual explora o reconhecimento e/ou a funcionalidade de diferentes tipos de argumentos no gênero artigo de opinião*).

O item “a”, referente à questão número quatro, merece ser brevemente discutido. A partir do comando proposto na questão “No primeiro parágrafo do artigo, faz-se uma observação sobre aquilo que acabara de ser afirmado”, o item “a” questiona que observação é essa e que palavra a introduz. Embora a resposta sugerida no manual do professor sinalize para uma ideia de adversidade (indicada por meio do vocábulo ‘porém’), é possível também perceber uma relação semântica mais direcionada para a inclusão de informação, haja vista que o autor do artigo adiciona uma afirmativa que não se opõe, diretamente, à afirmação que introduz o artigo de opinião apresentado. Isso, de alguma forma, poderia gerar uma duplicidade de resposta (com base na sugestão fornecida pelo manual do professor), aspecto que, a nosso ver, pode (e deve) ser minimizado a partir do trabalho do professor em sala de aula, no sentido de orientar a construção de sentidos possíveis durante a leitura de uma pergunta dessa natureza.

A quinta questão, já no seu enunciado, apresenta um verbo no imperativo, sugerindo que o aluno “releia” o oitavo e o nono parágrafos do texto. Ela encontra-se dividida em duas perguntas “a” e “b”. Nesses dois questionamentos, nota-se a exploração das habilidades de leitura 17 (*reconhecer o emprego/função de diferentes tipos de argumentos no gênero artigo de opinião*) e da habilidade de leitura 15 (*identificação da tese central e/ou de pontos de*

vista específicos, estabelecendo possíveis justificativas para esses posicionamentos). Além de explorar um recurso argumentativo, o articulista apresenta um questionamento que demonstra uma clara oposição de ideias e, ainda, outro posicionamento sobre a antítese anteriormente citada. Para verificar a estratégia colocada em cena pelo autor do texto (na busca da persuasão do leitor), o aluno precisaria acionar/mobilizar uma inferência de natureza associativa.

A sexta questão é formulada pelos autores da coleção por meio de um enunciado declarativo e interacional, o qual faz referência à conclusão do texto. No início desse enunciado, nota-se o emprego de uma expressão de natureza concessiva (*ainda que*) por parte dos autores da coleção, estratégia por meio da qual eles sinalizam para o aluno uma ressalva (atribuída ao articulista) em relação à lei de que trata o artigo. Essa questão trabalha com a capacidade de localização de informações e, também, com a possibilidade de produção de inferências associativas por parte do leitor, uma vez que o aluno, além de transcrever uma frase presente no final do artigo, também precisa acionar uma nova informação atrelada ao tema e à tese principal do artigo de opinião em pauta. As habilidades de leitura contempladas são a de número 15 (*identificação da tese central e/ou de pontos de vista específicos*) e a de número 18 (*compreensão do emprego e/ou da função da unidade de conclusão do artigo*).

A sétima questão traz em seu enunciado a presença de duas formas verbais no modo imperativo. Enquanto uma dessas formas verbais solicita a identificação do nível de linguagem empregado na construção do artigo de opinião lido (fato relevante e que explora a habilidade de leitura 25 – *reconhecimento da variedade linguística predominante no artigo de opinião*), a outra leva o aluno a acionar a capacidade de recuperação do contexto de produção do artigo, uma vez que, para respondê-la, o leitor precisa mobilizar conhecimentos relacionados ao veículo em que o artigo circulou, às instâncias de produção e de recepção do texto e, ainda, a relevância da posição social do articulista. Mesmo que, no Manual do professor, a resposta sugerida se atenha somente à importância do uso da norma urbana culta de prestígio, a questão analisada abre possibilidades de ampliação sobre os aspectos que são responsáveis pela escolha do tipo de linguagem, haja vista a utilização da expressão “a pertinência de tal uso no gênero de texto em estudo”.

A oitava questão apresenta um enunciado declarativo, no qual é possível perceber a presença de uma afirmação sobre a composição linguística do texto, especificando o uso do

conector “porém” por parte do articulista para marcar o seu ponto de vista no artigo. Essa pergunta explora a habilidade de leitura 20 (*avaliar o efeito de sentido decorrente do uso de operadores de natureza argumentativa*). É importante salientar que, embora a pergunta direcione o olhar do leitor para a localização de uma expressão no texto, ela também acaba contribuindo para uma percepção de efeito de sentido, o que se dá por meio do operador argumentativo “além disso”. Em outras palavras, ainda que a resposta sugerida pelo Manual do professor se atenha somente à identificação da expressão conectiva, a questão analisada abre a possibilidade de se perceber, dentre outros aspectos, que a seleção de determinada palavra pode revelar intencionalidades e propósitos persuasivos do autor do gênero artigo de opinião.

Na nona e última questão, os autores da coleção solicitam que o aluno/leitor explique como o sentido das palavras destacadas num determinado fragmento do artigo lido expressa uma condição relacionada à ideia principal defendida pelo articulista. O fragmento do artigo de opinião é apresentado ao leitor e localiza-se logo após o enunciado da questão. As habilidades de leitura exploradas são a 15 (*identificação da tese central e/ou de pontos de vista específicos*) e a 20 (*avaliação do efeito de sentido decorrente do uso de operadores de natureza argumentativa*). Enquanto esta aborda o reconhecimento de efeito de sentido proveniente do emprego de expressões relacionadas ao ponto de vista do articulista, aquela visa à identificação da tese central defendida no artigo de opinião. Essa pergunta mostrou-se bastante pertinente, pois leva o aluno à percepção, à reflexão e à conclusão de que o sentido das palavras não é algo que se constrói de maneira isolada, mas que funciona a serviço da intenção discursiva do autor do texto, estando esse sentido, portanto, diretamente atrelado ao posicionamento central defendido pelo articulista. Em outras termos, as palavras destacadas no trecho do artigo contribuem para que o leitor construa a ideia do que ainda está por ser feito para que a sociedade possa considerar a nova lei como um instrumento eficaz de combate à corrupção.

4.8. BREVE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA

Esta seção destina-se a apresentar uma síntese das análises efetuadas em relação às atividades de leitura propostas ao ensino do gênero *artigo de opinião* nas coleções didáticas que serviram de base para a constituição do *corpus II* deste trabalho. O quadro 17, apresentado na sequência, mostra a quantidade total de questões relacionadas às atividades de leitura, compreensão e interpretação do gênero artigo de opinião nas coleções *Português Linguagens*, *Língua Portuguesa* e *Português: Vozes do Mundo*.

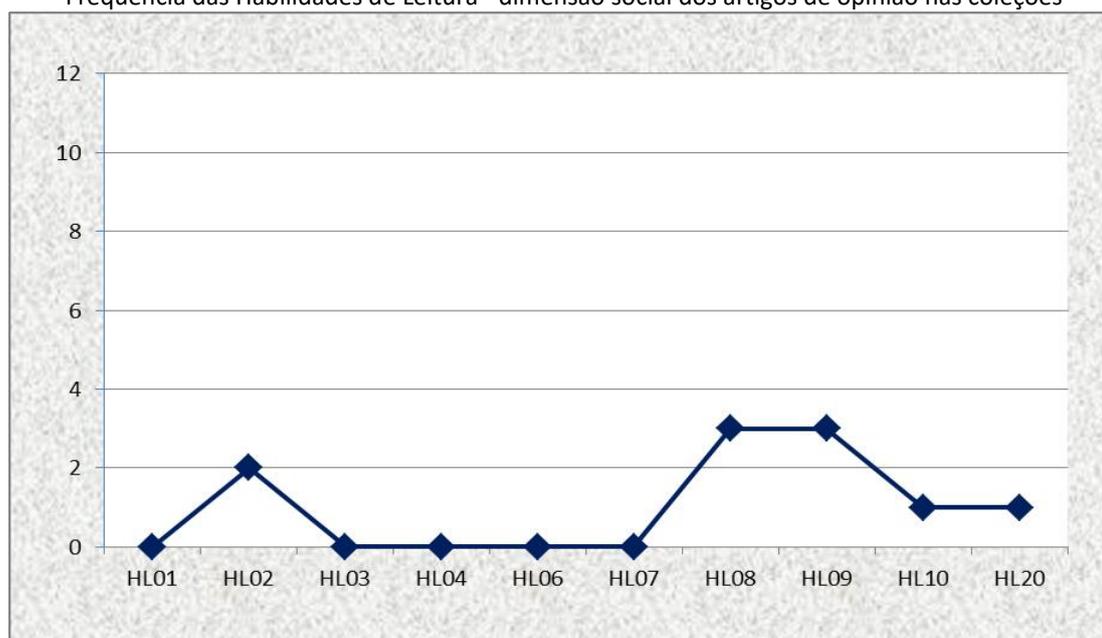
QUADRO 17:
Qte total x Qte específica de questões para leitura de artigos de opinião

COLEÇÕES ANALISADAS		QTE DE QUESTÕES APRESENTADAS	QTE DE QUESTÕES RELATIVAS AO ESTUDO DO GÊNERO <i>ARTIGO DE OPINIÃO</i>
PL	Português: Linguagens	16	16
LP	Língua Portuguesa	11	10
PVM	Português: Vozes do Mundo	13	13
TOTAL		40	39

Esses dados mostram-se relevantes, pois evidenciam que, das 40 perguntas apresentadas pelos livros didáticos analisados, 39 delas estão diretamente relacionadas ao estudo do gênero *artigo de opinião*, o que corresponde a 97,50% do total de questões propostas. Cumpre destacar que, apenas na coleção *Língua Portuguesa*, foi proposta uma pergunta de natureza subjetiva, a qual explorava a capacidade de avaliação e de réplica por parte do aluno em relação aos argumentos e pontos de vista apresentados pela articulista no exemplar do artigo opinativo oferecido para leitura. Dessa forma, é possível afirmar que tais dados são indicativos de que os autores desses materiais didáticos têm se empenhado em efetivar uma proposta de ensino centrada nos gêneros textuais.

Para maior clareza dos resultados obtidos, sinalizamos, nos gráficos a seguir, as habilidades de leitura exploradas nas coleções. Cumpre salientar que as habilidades estão distribuídas em conformidade com as dimensões identitárias do gênero (dimensão social e dimensão verbal).

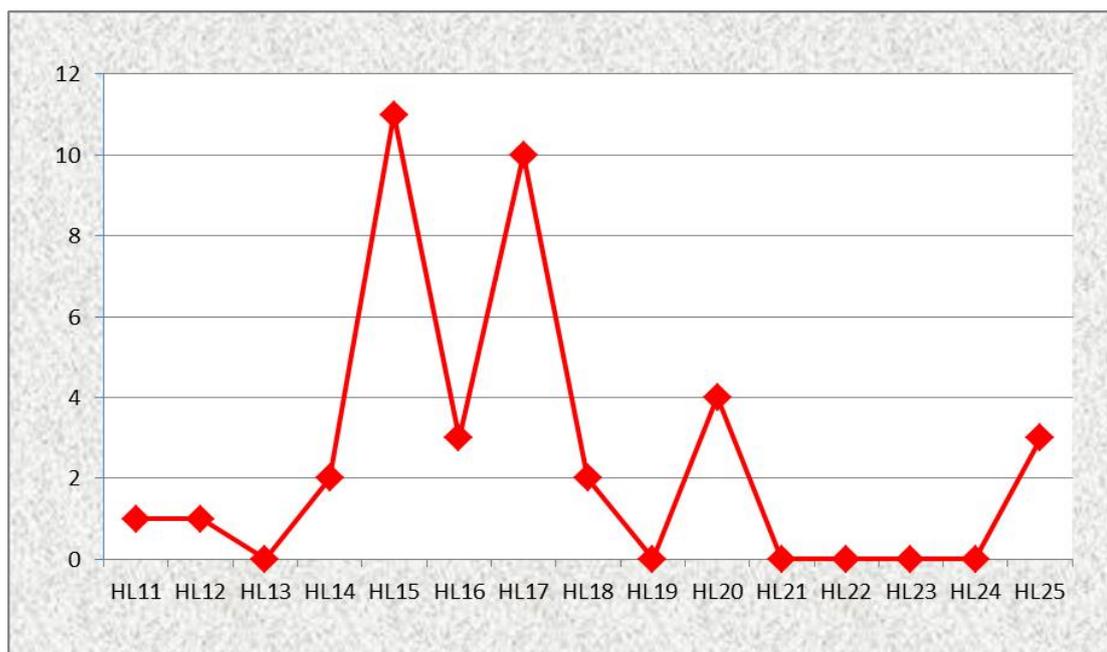
GRÁFICO 05:
Frequência das Habilidades de Leitura - dimensão social dos artigos de opinião nas coleções



Primeiramente, é importante destacar que as 39 perguntas sobre o gênero artigo de opinião, nas três coleções investigadas, exploraram 47 habilidades de leitura (lembrando que uma mesma pergunta poderia contemplar mais de uma habilidade). Desse total, apenas 21,28 % das habilidades leitoras fizeram referência a algum aspecto da dimensão social dos artigos. As perguntas que tinham por objetivo a exploração de características situadas nessa dimensão optaram por dar ênfase à identificação do conteúdo temático do gênero ou ao reconhecimento dos propósitos comunicativos dos artigos. Em geral, as perguntas presentes nos livros didáticos nada exploram em relação às especificidades da esfera jornalística, às relações possíveis entre o exemplar do artigo oferecido para leitura e o veículo midiático em que esse gênero circula, ao seu formato original de circulação na mídia, além de total silenciamento no que diz respeito às relações dialógicas instauradas entre o artigo de opinião e os demais gêneros jornalísticos ou às diferenças entre o artigo e os demais gêneros opinativos da mídia. Também não são contemplados pelos manuais didáticos os eventos que

motivaram a emergência desse gênero e pouca atenção é destinada a um trabalho de leitura que possa efetivamente levar o aluno do ensino médio a reconhecer características das instâncias de produção (autoria) e de recepção (público leitor) dessa prática discursiva. Na sequência, vejamos o próximo gráfico.

GRÁFICO 06:
Frequência das Habilidades de Leitura - dimensão verbal dos *artigos de opinião* nas coleções



O gráfico 06 refere-se à frequência das habilidades de leitura exploradas pelos livros didáticos em relação aos aspectos que recobrem a dimensão verbal dos artigos de opinião. Conforme já exposto, as 39 perguntas presentes nas coleções exploraram um total de 47 habilidades de leitura desse gênero. Desse total, um percentual de 78,72 % fez referência a pontos que dizem respeito à estrutura composicional dos artigos ou a aspectos linguísticos presentes na materialidade dos textos. Em geral, foi possível constatar que as habilidades de leitura mais exploradas pelas coleções foram as de número 15 (identificação da tese central e/ou de pontos de vista específicos no artigo de opinião) e de número 17 (reconhecimento do emprego e/ou da funcionalidade de diferentes tipos de argumentos). Pouca ênfase foi dada aos aspectos linguísticos dos artigos de opinião. Elementos de grande relevância para uma análise crítica desse gênero, tais como o reconhecimento das vozes enunciativas ali instauradas e o entendimento das múltiplas funcionalidades desempenhadas ou, ainda, a

avaliação do efeito de sentido decorrente do uso de mecanismos de remissão anafórica com função essencialmente argumentativa não marcaram presença em nenhuma das coleções.

Uma vez apresentada essa síntese relacionada à análise das coleções, passaremos, no capítulo seguinte, às considerações finais deste trabalho, retomando alguns pontos evidenciados ao longo das análises e discutindo, de forma breve, os resultados alcançados.

PARTE V
CONSIDERAÇÕES FINAIS

5. A CONCLUSÃO DO TRABALHO

A classificação dos textos em “gêneros” ou “espécies” é algo que remonta à Antiguidade Clássica. Como vimos no referencial teórico deste trabalho, naquele período, a discussão já era bem acirrada entre os gregos, os quais propuseram diferentes critérios, tanto na Poética quanto na Retórica, para a classificação dos textos que perpassam as práticas sociais de linguagem.

Tal situação alterou-se apenas no século XX, quando Mikhail Bakhtin, partindo de uma discussão mais ampla em torno da noção de discurso, retomou a questão dos gêneros, desencadeando, a partir de então, um grande número de reflexões teóricas que ainda hoje conservam seu grau de originalidade. É natural pensar que esse conceito tenha sofrido variações ao longo dos tempos, mas, ainda assim, as diferentes propostas de tratamento do fenômeno se assemelham no sentido de perceber o gênero como realidade fundamental da linguagem. Em outros termos, adotar os gêneros como eixo articulador para os estudos da língua significa orientar-se a partir de uma concepção sociointeracionista, a qual compreende as práticas discursivas como propulsoras de reflexões sobre os diferentes usos da linguagem, configurados nos mais variados gêneros que circulam na sociedade.

Partindo dessas considerações, este trabalho tomou como objeto de investigação o estudo de artigos jornalísticos de opinião na mídia e no ensino. Numa primeira etapa, procurou-se conhecer os processos e estratégias que caracterizam a textualização discursiva desse gênero, tomando como ponto de partida a descrição e análise de suas dimensões social e verbal. Para o cumprimento desse primeiro objetivo, foram coletados artigos jornalísticos de opinião pertencentes a três veículos da mídia brasileira de referência (jornal *Folha de S. Paulo*, revista *Veja* e portal *UOL*), publicados no período de janeiro a dezembro de 2015. A opção por esses veículos se deu em razão de eles serem líderes absolutos de tiragem e acessos em suas respectivas áreas de atuação (jornal impresso, revista semanal de informação e portal de notícias da internet).

No tocante à dimensão social dos artigos de opinião, as análises empreendidas mostraram que, na esfera jornalística, a emergência desse gênero se dá a partir dos acontecimentos sociais filtrados no espaço público e considerados relevantes pela comunicação midiática. Esses acontecimentos encontram-se vinculados ou dizem respeito,

em alguma medida, à esfera de atuação profissional do autor (e é a partir desse lugar social que ele se posiciona): é o político que comenta as ações empreendidas pelo poder público e os rumos da política brasileira; o cientista que expõe sua opinião sobre descobertas que podem causar impacto na vida das pessoas; o economista que analisa os fenômenos e processos relacionados à produção e circulação de bens e serviços; o jurista que explica diferentes acontecimentos a partir de um prisma constitucional; o escritor que trata de temas do cotidiano e que expõe sobre eles a sua opinião.

A partir disso, foi possível constatar que o universo temático dos artigos é preenchido por fatos e acontecimentos atuais que circulam nas mídias de informação, com destaque para assuntos de natureza política, econômica e social. Em outras palavras, o universo temático do gênero *artigo de opinião* é povoado por fatos atuais e polêmicos. Por essa razão, os protagonistas dessa prática comunicativa dialogam sobre um “já-dito”, (RODRIGUES, 2005; CUNHA, 2012), isto é, sobre acontecimentos que, após terem sido abordados pela mídia, suscitam a atenção da opinião pública e, em alguma medida, levam os veículos de comunicação a apresentarem análises elucidativas sobre os assuntos que ganharam a notoriedade das elites econômica e cultural da população.

Nessa perspectiva, o perfil dos articulistas de cada veículo de comunicação serviu como forte indicador das suas posições enunciativas e ideológicas. Conforme defendeu Bakhtin (1997 [1979]), os gêneros do discurso estão umbilicalmente ligados às esferas da atividade e comunicação humana, as quais tanto são refletidas como refratadas nos diversos tipos sócio-históricos de enunciados. Nesse sentido, para um entendimento mais apurado do caráter ideológico-axiológico do artigo de opinião, resolvemos “mapear” as esferas sociais de origem desses sujeitos que ocupam a autoria nos artigos. A partir disso, foi possível investigar como eles inscrevem, no pé biográfico, a esfera de onde provêm e como isso contribui para a construção de suas posições valorativas.

Em relação a esse aspecto, as análises mostraram que os articulistas atuam como representantes legitimados por sua esfera de atuação (e não por sua vida privada). O articulista não fala diretamente em seu próprio nome, mas a partir do ponto de vista de sua esfera e das crenças que, ideologicamente, dela emergem em sua fala. Inicialmente, esse fato foi observado a partir do emprego do pé biográfico, o qual frequentemente informa a instituição a que o articulista pertence e em nome da qual enuncia. O pé biográfico, conforme defende Alves Filho (2008), é um elemento verbal do artigo que aponta

diretamente para a dimensão social dos enunciados pertencentes a esse gênero. Em outros termos, o pé biográfico evidencia a relação indissociável entre a dimensão social e a dimensão verbal dos artigos.

Por meio das análises, foi possível verificar que o leitor-modelo dos artigos de opinião é concebido de uma maneira híbrida. Por um lado, ele é presumido conforme o perfil empírico de leitor de textos jornalísticos, isto é, como um sujeito letrado e com elevado nível de escolaridade, pois dele é exigido alto índice de atualização no tocante a assuntos de diferentes áreas do conhecimento. Em contrapartida, esse leitor é imaginado como hierarquicamente inferior ao articulista, pois este presume que o seu interlocutor desconhece muitas informações, argumentações e análises que ele (articulista) elege para veicular nos artigos. Em virtude disso, a relação dialógica instaurada pelos textos pode ser caracterizada como predominantemente assimétrica, pois, segundo Cunha (2012), o gênero “artigo de opinião desenha uma relação dialógica entre alguém que está institucionalmente autorizado a emitir o seu ponto de vista (o autor), e alguém que, desprovido dessa chancela institucional, busca um conhecimento e uma análise supostamente mais esclarecida, o leitor”.

Em virtude da natureza polêmica dos fatos que são objeto de comentário e de avaliação nos artigos de opinião, notou-se, conforme pontua Cunha (2012), a existência de uma relação assimétrica entre autor e leitor. Esse descompasso, por assim dizer, não garante a adesão do leitor às proposições defendidas pelos articulistas. Assim, essa incerteza por parte da instância de produção dos artigos quanto ao efeito pretendido junto ao leitor configura a visada essencialmente argumentativa desse gênero. Nesse sentido, os dados analisados indicaram que, em razão dessa incerteza de sucesso junto ao público leitor, diferentes estratégias são colocadas em cena pelos articulistas na construção dos seus textos. Essas estratégias constituem a *dimensão verbal* dos artigos e foram analisadas a partir das ocorrências mais significativas presentes no *corpus I* deste trabalho. Para atender a essa empreitada, portanto, foram examinadas as unidades que configuram a organização retórica dos artigos, além da análise dos mecanismos de articulação argumentativa, dos recursos de coesão nominal e das estratégias de natureza enunciativa.

Em relação à análise da organização retórica dos artigos, procedemos à investigação da distribuição das informações em um total de 18 (dezoito) exemplares do gênero. Com base na abordagem de Swales (1990), os dados analisados indicaram a existência de 06 (seis)

unidades que configuram, prototipicamente, a estrutura textual dos artigos: *abertura, contextualização, posicionamento, argumentação, conclusão e ponto de vista*. Essas unidades retóricas mostraram-se de grande importância na estruturação composicional do gênero, uma vez que elas organizam as informações e permitem aos articulistas a construção de um projeto de dizer ainda mais sedimentado no terreno da persuasão. Os resultados também evidenciaram que essas unidades se materializam nos artigos de opinião a partir de diferentes formas, o que permite aos articulistas uma maior flexibilidade na elaboração argumentativa dos textos.

Na sequência, em relação ao estudo dos mecanismos de articulação argumentativa, as análises revelaram que esses elementos evidenciam diferentes e importantes instruções de direcionamento de sentidos nos enunciados em que aparecem. No entanto, cumpre ressaltar que tais recursos somente podem ser vistos como indicadores de relações argumentativas potenciais se se levar em consideração a instância maior de enunciação dos artigos (texto-discurso) e os propósitos argumentativos pretendidos pelos articulistas. Levando isso em consideração, os dados analisados mostraram que esses mecanismos estão intrinsecamente relacionados ao projeto de dizer dos articulistas, funcionando, assim, como indicadores de grande parte da orientação argumentativa global dos enunciados e, portanto, contribuindo para que os leitores – pensados estrategicamente pela instância de produção dos artigos - possam construir determinadas conclusões (a favor dos posicionamentos defendidos), em detrimento de outras (das quais os articulistas se afastam).

A investigação relacionada aos mecanismos de coesão nominal revelou que, nos artigos, há uma íntima relação entre expressões nominais anafóricas e argumentação. Por meio desse recurso, os articulistas sinalizam diferentes juízos de valor, comentam os acontecimentos sociais e marcam, de forma menos ou mais enfática, a opinião nos textos. A referenciação, nesse gênero, constitui-se como uma manobra do produtor do texto (articulista) para fazer valer a sua opinião, utilizando-se de retomadas anafóricas que apresentam, em sua configuração, um nome-núcleo como centro dos sintagmas verificados. Essa estratégia mostrou-se relevante porque o nome (núcleo de uma expressão anaforizante) é capaz de evidenciar um juízo de valor sobre a realidade, conduzindo a enunciação para determinado fim. Essa estratégia é minimamente reconhecida não somente pelas escolhas lexicais e a relação de sentido entre o anaforizado e anaforizante, mas também pelas diferentes formas em que se opera a retomada de referentes nos artigos de

opinião, transformando, na maioria das vezes, esses elementos/porções em novos objetos-de-discurso.

Na análise relacionada aos mecanismos enunciativos, foi possível observar que muitas são as vozes que habitam a materialidade textual dos artigos de opinião. Embora um dos traços desse gênero seja a questão de a autoria se constituir como um argumento de autoridade para o que é dito, ainda assim a orientação apreciativa do articulista face aos acontecimentos sociais não se constrói de maneira solitária, mas se encontra entrelaçada com outras posições discursivas, estabelecendo com elas diferentes relações dialógicas (RODRIGUES, 2005). Em geral, essas vozes são provenientes das diferentes esferas de atuação dos articulistas. Nos artigos, elas foram examinadas a partir de 03 (três) estratégias enunciativas: estratégia da citação, estratégia da paráfrase e estratégia da atribuição. Com base nos resultados obtidos por meio desses agrupamentos, observamos de forma mais nítida que o ponto de vista nesse gênero é estrategicamente desenhado a partir da incorporação e do tratamento que os articulistas dão às diferentes vozes arregimentadas em seus textos. Além disso, é a partir da retomada e da apropriação dos discursos alheios que os articulistas emitem apreciações, constroem posicionamentos e solidificam a sua orientação valorativa.

As investigações efetuadas sobre esse gênero em sua esfera original de circulação e os resultados obtidos com as análises relacionadas às suas dimensões social e verbal foram elementos de grande valia. Esses resultados possibilitaram a elaboração de um quadro de habilidades de leitura relacionado ao trabalho com esse gênero em situações de ensino de língua materna. Os dados obtidos contemplam tanto os aspectos sociais e discursivos dos artigos de opinião quanto os seus aspectos de natureza composicional e linguística. Feito isso e, com vistas ao cumprimento da quarta parte deste trabalho, as habilidades elencadas nesse quadro foram utilizadas como parâmetro de análise das atividades de leitura presentes em 03 (três) coleções didáticas de língua portuguesa, aprovadas no PNLD/2015 e direcionadas ao ensino médio brasileiro. São elas: *Português Linguagens*, *Língua Portuguesa* e *Português: Vozes do Mundo*.

Sobre essas coleções, é importante sinalizar que, em cada uma delas (no Manual do professor), os autores explicitam, de forma nítida, os fundamentos teóricos que sustentam as concepções de linguagem, de gêneros e de leitura subjacentes ao trabalho proposto. A adesão a postulados disseminados por documentos que parametrizam o ensino de língua

materna no ensino médio (PCNEM, OCN, PNLD) e, também, a conceitos teóricos atuais sobre o ensino/aprendizagem de línguas é uma constante nessas obras, o que se justifica pelo fato de esses documentos e essas referências especializadas, mesmo sem caráter de lei, constituírem um conjunto de diretrizes orientadoras do ensino da língua materna na atualidade. Nortear-se por tais orientações significa, necessariamente, assumir o texto como unidade didática e os gêneros textuais como objeto de ensino. Contudo, é sabido que teoria e prática nem sempre convergem para o mesmo ponto. De forma sintetizada, os resultados apurados sinalizam algumas questões.

Na coleção didática *Português Linguagens*, as análises mostraram que as questões relacionadas à leitura do gênero *artigo de opinião* focalizam, prioritariamente, a sua estrutura composicional. Ainda que uma ou outra questão leve o aluno do ensino médio a considerar os aspectos situacionais e discursivos dessa prática comunicativa ou, ainda, a avaliar os diferentes efeitos de sentido resultantes de habilidades relacionadas à sua dimensão linguística, o que fica evidente, na verdade, é a ênfase atribuída aos aspectos formais envolvidos na construção desse gênero. Se, por um lado, esse tratamento dado à estrutura formal do artigo de opinião mereça ser reconhecido, por outro lado, fica nítido que seus aspectos funcionais e discursivos (tais como a exploração da esfera social de circulação, o levantamento de aspectos inerentes às instâncias de produção e de recepção, a percepção de eventos deflagradores e conteúdos temáticos mobilizados), entre várias outros, não recebem, nesse livro didático, o mesmo tratamento dispensado aos seus aspectos formais. O perfil de leitor pressuposto pela coleção parece ser o de um sujeito decodificador, técnico e apto a operar com a materialidade textual do artigo de opinião.

Isso, certamente, não significa a inadequação das questões propostas, mas evidencia uma limitação da obra. Em outros termos, é válido afirmar que, em *Português Linguagens*, há um trabalho exaustivo de exploração do gênero a partir de suas propriedades estruturais, mas pouco se avança no que diz respeito ao seu funcionamento social e linguístico, centrando-se os autores da coleção mais na produção do que na recepção do gênero pelo leitor do ensino médio.

No que diz respeito à coleção *Língua Portuguesa*, foi possível observar que as atividades de leitura podem colaborar para a formação do leitor por explorarem tanto capacidades cognitivas quanto atitudes em relação à leitura. No entanto, as convenções e os modos de ler próprios do gênero artigo de opinião não foram satisfatoriamente

contemplados. Além disso, ainda que as atividades propostas por essa coleção tratem a leitura como um processo e colaborem para a formação geral do leitor, elas esbarram no tímido trabalho propiciado em relação ao resgate do contexto de produção, circulação e recepção do artigo jornalístico oferecido para leitura e, em função disso, acabam não estimulando o aluno a perceber e refletir sobre a importância desses aspectos na produção de sentidos.

Vale salientar que, das dez questões apresentadas para o trabalho específico com esse gênero, apenas uma pergunta se volta para a exploração da dimensão social do artigo, sendo que todas as demais questões ficam restritas à dimensão verbal do texto apresentado, com ênfase perceptível para a habilidade de leitura número 17, a qual direciona o leitor para o reconhecimento do emprego e/ou da funcionalidade dos tipos de argumentos presentes no artigo de opinião. Essa constatação, por sua vez, acaba evidenciando uma lacuna no trabalho proposto, haja vista que a leitura do artigo é o objetivo da seção na qual ele se encontra incluído. Nesse sentido, também é preciso ressaltar que as perguntas analisadas, sobretudo por meio da forma como os comandos dos enunciados são construídos, acabam evidenciando um perfil de leitor pouco reflexivo e pouco crítico diante do gênero estudado, priorizando o trabalho de um leitor resignado e tecnicista, capaz de operar com questões de localização de informações e de realização de inferências restritas à materialidade do texto apresentado para leitura.

No tocante à coleção ***Português: Vozes do Mundo***, as análises empreendidas especificamente em relação ao artigo de opinião permitem afirmar que essa coleção trata a leitura como processo, apresentando perguntas que colaboram para a formação do leitor e para o desenvolvimento de sua proficiência. O trabalho com a materialidade do texto é bem explorado e geralmente contribui para que o aluno perceba o processo de construção do artigo. Questões de localização e retomada de informações, de compreensão global e de produção de inferências são conjugadas ao longo das perguntas.

Um ponto que merece ser ressaltado diz respeito à própria organização das perguntas, as quais são apresentadas em blocos denominados “Contexto de produção”, “Os sentidos do texto” e “Os elementos de composição”. Essa divisão, inicialmente, parece contribuir com o processo de construção de sentidos por parte do aluno, uma vez que possibilita ao leitor do ensino médio a ativação de conhecimentos prévios, a formulação e a verificação de hipóteses. Se, por um lado, esse aspecto mostra-se positivo, por outro, a

coleção deixa a desejar no seguinte ponto: o artigo apresentado para leitura não é precedido de informações capazes de levar o leitor a resgatar o contexto de produção do gênero. Também se nota pouca ênfase na exploração de aspectos relacionados à esfera jornalística e aos eventos que motivaram o surgimento do artigo. Em relação às coleções anteriores, ainda que os autores de *Português: Vozes do Mundo* desenvolvam um trabalho consistente em relação à leitura, como bem destaca o Guia de avaliação do PNLD/2015, o estudo do gênero artigo de opinião ainda se mostra limitado, com ausência de perguntas voltadas para a avaliação crítica do tema e para a realização de apreciações de natureza social, política e ideológica. Mais uma vez, as perguntas pressupõem um leitor mecanicista, voltado para o trabalho com a dimensão textual e linguística do artigo de opinião e menos apto a tecer considerações de ordem crítica em relação ao conteúdo oferecido para leitura.

Por fim, cumpre registrar que a pesquisa aqui empreendida não pretendeu esgotar os dados nem construir uma noção acabada do gênero artigo de opinião (seja enquanto prática social seja enquanto objeto de ensino). Muitos são os aspectos que podem ser pesquisados no sentido de um maior aprofundamento para o estudo aqui apresentado. No longo caminho a ser trilhado em busca de conhecimentos e aprendizados sobre os gêneros que perpassam e constituem as práticas de linguagem na vida e na escola, este trabalho de pesquisa deve ser considerado, apenas, um primeiro passo.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suarez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê, 2004.
- ADAM, Jean-Michel. *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Éditions Nathan, 1999.
- ADAM, Jean_Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Revisão técnica da tradução por Luis Passeggi e João Gomes Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES FILHO, Francisco. *A autoria nas colunas de opinião assinadas da Folha de S. Paulo*. 2005. 261f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.
- ALVES FILHO, Francisco. O pé biográfico e a constituição da autoria em artigos de jornal. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 2, p. 335-351, maio/ago. 2008
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *L'argumentation dans la langue*. Liège: Pierre Mardaga, 1983.
- APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; Ciulla, Alena (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003 [1995], p. 53-84.
- APOTHÉLOZ, Dennis. Nominalisations, référents clandestins et anaphores atypiques. In: BERRENDONNER, Alain & REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. *Du syntagme nominal aux objets-de-discours*. Nêuchatel: Université de Nêuchatel, 1995, pp. 143-173.
- APOTHÉLOZ, Denis; CHANET, Catherine. Definido e demonstrativo nas nomeações. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CIULLA, Alena. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003 [1997], pp. 131-76.
- ARAÚJO, Antônia Dilamar. O gênero resenha acadêmica: organização retórica e sinalização lexical. In.: BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. (Orgs.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 77-93.
- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre Identification and Communicative Purpose: a Problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, 2001, p. 195-212.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1998.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, [1982] 2004, p. 11-80.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Nos riscos da alusão. Tradução de Ana Elizabeth Moreira Vaz e Dóris de Arruda Carneiro da Cunha. In: *Investigações - Linguística e Teoria Literária*, Recife/PE, n. 2, v. 20, 2007, p. 9-46.

AZEREDO, José Carlos de. *Introdução à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

AZEREDO, José Carlos de. Aspectos discursivos da aposição. In: *Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre a poética sociológica). Tradução do inglês por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão em língua inglesa de I. R. Titunik, 1976. (Original de 1926)

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. *Bajtín e Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Tradução do italiano por Ariel Bignami. In: SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. Barcelona: Anthropos, 1993.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 1995. (Original de 1929)

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Original de 1979)

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4 ed. São Paulo: Unesp, 1998 [1975], p. 71-163.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, 275p.

BARBOSA, Akaren Guedes. *A paráfrase como proposta linguístico-pedagógica para o ensino de línguas*. 215f. Recife/PE: 2005. 215f. Tese (Doutorado em Letras). Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

BENETTI, Márcia. Jornalismo e a imagem de si: o discurso institucional das revistas semanais. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, Ano VII, nº 1, Janeiro a Junho, 2010.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et al. São Paulo: Ed. Pontes, 1976.

BERRENDONER, Alain. "Connecteurs pragmatiques" et anaphore. *Cahiers de linguistique française*, n. 5, p. 215-246, 1983.

BAHIA, Juarez. *Jornal, história e técnica*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990a. v. 1: História da imprensa brasileira.

BAHIA, Juarez. *Jornal, história e técnica*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990b. v. 2: As técnicas do jornalismo.

BELTRÃO, Luiz. *Iniciação à filosofia do jornalismo*. Rio de Janeiro: Agir, 1960.

BELTRÃO, Luiz. *A imprensa informativa: técnica da notícia e da reportagem no jornal diário*. São Paulo: Folco Masucci, 1969.

BELTRÃO, Luiz. *Jornalismo interpretativo: filosofia e técnica*. Porto Alegre: Sulina, 1976.

BELTRÃO, Luiz. *Jornalismo opinativo*. Porto Alegre: Sulina, 1980.

BERGER, Christa e TAVARES, Frederico de Mello. (Re)pensando o jornalismo: contribuições espanholas. *Lumina: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora*, v. 2, n. 2, p. 1-19, dez. 2008.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. DIONÍSIO, Ângela Paiva Dionísio; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In.: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 37-46.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. 1998. 307 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-Graduação em Letras/Linguística, Florianópolis, 1998.

BONINI, Adair. *Gêneros Textuais e Cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 205-231, jul./dez. 2003.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In.: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 57-71.

BONINI, Adair. Jornal escolar, gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. In.: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 01. Belo Horizonte, 2011. p. 149-175.

BONINI, A.; FURLANETTO, M.M. (Org.). Número Especial “Gêneros textuais e ensino-aprendizagem”. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3, p. 337-584, 2006.

BHATIA, V. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London/New York: Continuum, 2004.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In.: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 62-78.

BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MARTINS, Aracy Alves. A leitura literária no PNLd diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou “a escolinha do professor mundo”. In: ROJO Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 253-275.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos*. Brasília/DF: Ministério da Educação/SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília/DF: Ministério da Educação/SEB, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília/DF: Ministério da Educação/SEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino médio*. v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília/DF: Ministério da Educação/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLd 2015: língua portuguesa: ensino médio*. Brasília/DF: Ministério da Educação/SEB, 2014.

BRONCKART, Jean-Paul; SCHNEUWLY, Bernard et al. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d`analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2008.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: PUC/PR, v. 11, n. 34, 2011, p. 885-911.

BRITTO, Luiz Percival Lemos. *Fugindo da norma*. São Paulo. Átomo, 1991.

CAFIERO, Delaine; CORRÊA, Hércules Tolêdo. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003. p. 277-298.

CARRELL, Patrícia; DEVINE, Joanne; ESKEY, Davide. *Interactive approaches to second language reading*. London: Cambridge University Press, 1989.

CARREL, Patrícia; EISTERHOLD, Joan C. Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 17, n. 4, 1983, p. 553-573.

CAETANO, Érika Amâncio. *O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão*. 2014. 206f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CARVALHAIS, Jairo. *A construção de artigos de divulgação científica na mídia impressa: características composicionais e estratégias discursivas*. Belo Horizonte: 2012. 241f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CASAGRANDE, Nancy dos Santos. *A implantação da língua portuguesa no Brasil do século XVI: um percurso historiográfico*. São Paulo: EDUC, 2005.

CAZARIN, Ercília Ana. *Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua Portuguesa*. Ijuí: Unijuí, 1995.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Tradução de Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização* São Paulo: Contexto, 2009.

CHAPARRO, Manuel Carlos. *Sotaques d'aquém e d'além mar: percursos e gêneros do jornalismo brasileiro*. Santarém: Jortejo, 1998.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CONTE, Maria-Elizabeth. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CIULLA, Alena. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 177-90.

COSTA, Lailton Alves da. *Teoria e prática dos gêneros jornalísticos: estudos empíricos dos principais diários das cinco macro-regiões brasileiras*. 2008. 200f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo/SP, 2008.

COELHO, Juliana Guimarães Rodrigues. *Um novo olhar às introduções do artigo de pesquisa da prova de inglês do teste ANPAD em um contexto de ensino instrumental*. Belo Horizonte: 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 147-184.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. O discurso de outrem nos estudos da linguagem pós-bakhtinianos. In: *XI International Bakhtin Conference, 2004*, Curitiba. Proceedings of the XI International Bakhtin Conference. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. A distribuição em parágrafos das vozes na narrativa literária. In: *XIV Congresso Internacional de La Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*, Monterrey. Memorias del XIV Congresso Internacional de La Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), 2005, p. 6-14.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. Do discurso citado à circulação dos discursos: a reformulação bakhtiniana de uma noção gramatical. In: *Matraga*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, ano 15, n. 22, Rio de Janeiro: Casa Doze, 2008, p. 129-144.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. Circulação, (re)acentuação e memória na imprensa. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 2, 2º semestre 2009, p. 23-39.

CUNHA, Gustavo Ximenes. O sequenciamento de textos como estratégia discursiva no jornalismo político. *Revista E-COM*, v. 2, 2009, p. 01-10.

CUNHA, Gustavo Ximenes. *O sequenciamento de textos como estratégia discursiva: uma abordagem modular*. 2008. 250f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CUNHA, Gustavo Ximenes. A articulação discursiva do gênero artigo de opinião à luz de um modelo modular de análise do discurso. In: *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, vol. 14, p. 73-97, 2012.

CUNHA, Gustavo Ximenes. *Para entender o funcionamento do discurso: uma abordagem modular da complexidade discursiva*. Curitiba: Editora Appris, 2014.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *O sentido das palavras na interação texto-leitor*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Aula de português: parâmetros e perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. (Coleção Proleitura).

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Palmas-PR: Kaygangue, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral*. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF ÉDITEUR, 1998. (Didactique du Français).

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 92, p.23-37, 1993.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo & Gláís de Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, Oswald. Note sur l'argumentation et l'acte d'argumenter. *Cahier de Linguistique Française*, n. 4, 1982.

DUCROT, Oswald. Analyses pragmatiques. *Communications*, n. 32. p. 11-60, 1980.

DUCROT, Oswald. Argumentação e 'topoi' argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *História e Sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989. (Tradução de Eduardo Guimarães)

EMEDIATO, Wander. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2007.

ERBOLATO, Mário. *Técnicas de codificação em jornalismo: redação, captação e edição no jornal diário*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Coordenação da tradução, revisão técnica e prefácio: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. Para uma história dos manuais de português: pontos para uma reflexão. In: *Scripta*. Belo Horizonte, 1999, v. 2, n. 4.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 2001.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leila Borges. *Saussure: a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2013;

FIORIN, José Luiz. *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2015.

FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FOLHA DE S. PAULO. *Manual da redação*. 12 ed. São Paulo: Publifolha, 2007.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In.: MACHADO, Roberto. (Org.). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. p. 01-09.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor*. Lisboa/Portugal: Editora Passagens, 1969

FREITAS, Antônio Francisco Ribeiro de. *Palavra: signo ideológico*. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1999. Disponível em:<<http://www.bocc.ubi.pt/pag/freitas-antonio-palavrasigno.html>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

FUCHS, Catherine. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? Tradução de João Wanderley Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: Editora da Unicamp, n. 8, p. 129-134, 1985.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *Como Facilitar a Leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel/PR - Campinas/SP: ASSOESTE/UNICAMP, 1984.

GOODMAN, Kenneth. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, n. 6, 1967, p. 126-135.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: GUNDERSON, D. (Ed.). *Language and Reading: an interdisciplinary approach*. Washington: Center of Applied Linguistics, 1970. P. 107-119.

GOODMAN, Kenneth S. (1991). Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, 26(4), p. 9-31

GOUVÊA, Lúcia Helena Martins. Operadores argumentativos: uma ponte entre a língua e o discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck. (Org.). *Estratégias de Leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 105-116.

GRABE William Peter; STOLLER Fredricka. *Teaching and researching reading*. London: Longman, 2002.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; CARDOSO, Fernanda Moreno. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 101-123.

GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira. *Texto e argumentação*. Campinas: Pontes, 1987.

HERNANDES, Nilton. *A revista Veja e o discurso do emprego na globalização: uma análise semiótica*. Salvador: EDUFBA; Maceió: EDUFAL, 2004.

HERNANDES, Nilton. *A mídia e seus truques: o que jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público*. São Paulo: Contexto, 2006.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais In.: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 108-129.

HOHLFELDT, Antônio. A comunicação e as civilizações. In.: HOHLFELDT, Antônio; MARTINO, Luiz; FRANÇA, Vera Veiga. *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 61-98.

HUGO, Victor. Do grotesco e do sublime: tradução do prefácio de Cromwel. Tradução de Célia Berrettini. São Paulo: Perspectiva, 2002.

JURADO, Shirley Goulart de Oliveira Garcia. *Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório*. 2003. 346f. (Tese de Doutorado). São Paulo/SP, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

JURADO, Shirley Goulart de Oliveira Garcia; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio;

MENDONÇA, Márcia (Orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.37-55.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4 ed. São Paulo: Pontes, 1996.

KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n.14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. *Cadernos de estudos linguísticos*, nº 41. Campinas: IEL/Unicamp, jul./dez. 2001, pp. 75-89

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Léxico e progressão referencial. In: *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, vol. 1, 2005, pag. 263-275. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4564.pdf>> Acesso em: 20 out. 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas - revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 29-42, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

KUNCZIK, Michael. *Conceitos de jornalismo: norte e sul*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

KUNCZIK, Michael. *Conceitos de jornalismo - norte e sul: manual de comunicação*. 2. ed. São Paulo: USP, 2001.

LAGE, Nilson. A bolha ideológica e o destino do jornalismo. *Alceu: Revista de Comunicação, Cultura e Política*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.40-53, 2001a.

LAGE, Nilson. *Ideologia e técnica da notícia*. Florianópolis: Insular, 2001b.

LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, Sagra - DC Luzzatto Editores, 1996.

LODI, Ana Cláudia. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago. 2006.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. *Leitura e produção de gêneros discursivos segundo livros didáticos: uma proposta ainda muito limitada*. Comunicação apresentada no I Simpósio de linguística contrastiva e gêneros textuais – SILIC & GET. UEL: Londrina/PR, 2003.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In.: CUNHA, Cleide Lúcia; PIRIS, Eduardo Lopes; CARLOS, Josely Teixeira; (Orgs.). *Abordagens metodológicas em estudos discursivos*. São Paulo: Paulistana Editora, 2010, p. 34-51.

LYSARDO-DIAS, Dylia. *Provérbios que são notícia: uma análise discursiva*. 2001. 290f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-101.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Freda Indursky. 3 ed. Campinas/SP: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto - o que é e como se faz*. Recife: Editora UFPE. 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO A. P. e BEZERRA, M. A. (Orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gênero textual: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In.: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23-35.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina. *História da imprensa no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala a língua que se ensina*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MELO, José Marques de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MELO, José Marques de. *História social da imprensa: fatores socioculturais que retardam a implantação da imprensa no Brasil*. Porto Alegre/PUC-RS, 2003a.

MELO, José Marques de. *História do pensamento comunicacional: cenários e personagens*. São Paulo: Editora Paulus, 2003b.

MELO, José Marques de. *Jornalismo brasileiro*. Porto Alegre: Sulina, 2003c.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 11-22.

MEURER, José Luiz. Compreensão da linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In. BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. (Orgs.). *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 258-269.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MILLER, Carolyn. Genre as social action. In: Aviva Freedman and Peter Medway (Eds). *Genre and the new rhetoric*. GB: Taylor & Francis, 1994. p. 23-42.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONDADA, Lorenza & DUBOIS, Danièle. Construction des objets du discours et categorization: une approche des processos de réferenciation. In.: BERRENDONNER, Alain & REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. (Orgs.). *Du sintagme nominal aux objets-de-discours*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995. p. 273-305.

MONTEIRO, Sandra Lopes. *Fundamentos teóricos da linguística*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2017.

MONTE MÓR, Walkyria. *Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local*. Crop (FFLCH/USP), v. 1, p. 5-17, 2007.

MOTTA-ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. In.: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru/SP: EDUSC, 2002, p. 77-115.

MOTTA-ROTH, Désirée.; HENDGES, Graciela Rabuske. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (*abstracts*) em Economia, Linguística e Química. *Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria, v. 18, n. 1 e 2, 1996, p. 53-90.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (Orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. Campinas/SP: Pontes, 2001.

PERELMAN, Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Original de 1958).

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 11-24.

PLATÃO. *Crátilo*. Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

PRADO, José Luiz Aidar. "O perfil dos vencedores em Veja". *Revista Fronteiras: estudos midiáticos*, vol. 5, n. 2. São Leopoldo, Unisinos, 2003.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. *Dicionário de Comunicação*. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2001. 794 p.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, 2004.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: "Ler é melhor do que estudar". In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. (Orgs.). *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002. p. 31-52.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa*. ENCONTRO NA LINGUAGEM: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: EDUFU, 2006. p.51-80.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao *trivium*? In. SIGNORINI, Inês. (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In.: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/Fundação Vanzolini/SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever - Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP, 2004. SP: SEE-SP e SME-SP, Disponível em: <http://demiracatu.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [original de 1916];

SCARPA, Mirian. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquin. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. De l'utilité de la transposition didactique. In: *Didactique du français: fondamentes d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a, 2005.

STANOVICH, Keith. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the developement of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, v. 16, n. 1, 1980, p. 32-71.

SILVA, Mauro Mendes da; COX, Maria Inês Pagliarini. As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna. *Polifonia*, Cuiabá, n. 5 , p. 27-48, 2002.

SIMONI, Rosa Maria Schmitz; BONINI, Adair. A organização retórica do gênero carta-consulta. In.: BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. (Orgs.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 117-138.

SOARES, Magda Becker. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Maria Juliana Horta. O discurso jornalístico em mensários: estratégias de persuasão em Caros Amigos, Le Monde Diplomatique Brasil e Piauí. *Revista Revela*, v. 06, FALE/UFMG, 2013. p. 01-17.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. (Original de 1971)

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. (Original de 1971)

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. *Técnica de reportagem*. São Paulo: Summus, 1986.

SOUSA, Jorge Pedro. *Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2003.

SOUSA, Ana Karla de Carvalho. *O gênero notícia de jornal em livros didáticos de Língua Portuguesa*. 2009. 174f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SWALES, John Malcolm. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Cad. CEDES [online]. 2013, vol. 33, n. 89, pp. 51-71. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>. Acesso em: 20 de out. 2017.

TOMPSON, John. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis/RJ: 1998.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Cognição, discurso e interação*. Organização e apresentação de Ingedore Grunfeld Villaça Koch. São Paulo: Contexto, 1992.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2010.

VOGT, Carlos. *O intervalo semântico*. São Paulo: Editora Ática, 1977.

VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática, ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1980.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WACHOWICZ, Tereza Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. Curitiba: Editora IBpex, 2010.

WEINRICH, Henri. *Le temps*. Paris: Seuil. 1973.

WEEDWOOD, Bárbara. *Histórica concisa da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

REFERÊNCIAS DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

ABREU-TARDELLI, Lílian Santos *et al.* *Português Vozes do Mundo*. São Paulo: Saraiva, 2013. (Volume 01)

ALVES, Roberta Hernandez *et al.* *Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, 2013. (Volume 01)

CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. 9 ed. São Paulo: Atual Editora, 2013. (Volume 01)

ANEXOS

ANEXO I: RANKING DE DISTRIBUIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS/2015

Posição	Código	Título	Tipo	Qde Páginas	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	27614C0101	Português Linguagens	L	400	939.687	2.313.339
	27614C0101	Português Linguagens	M	464	12.398	
	27614C0102	Português Linguagens	L	400	727.379	
	27614C0102	Português Linguagens	M	464	10.289	
	27614C0103	Português Linguagens	L	400	614.355	
	27614C0103	Português Linguagens	M	464	9.231	
2ª	27599C0101	Novas Palavras	L	400	633.557	1.548.498
	27599C0101	Novas Palavras	M	512	8.371	
	27599C0102	Novas Palavras	L	400	485.693	
	27599C0102	Novas Palavras	M	512	6.966	
	27599C0103	Novas Palavras	L	400	407.640	
	27599C0103	Novas Palavras	M	496	6.271	
3ª	27611C0101	Português Contexto, Interlocução e Sentido	L	400	335.572	822.319
	27611C0101	Português Contexto, Interlocução e Sentido	M	512	4.466	
	27611C0102	Português Contexto, Interlocução e Sentido	L	400	257.807	
	27611C0102	Português Contexto, Interlocução e Sentido	M	512	3.688	
	27611C0103	Português Contexto, Interlocução e Sentido	L	400	217.480	
	27611C0103	Português Contexto, Interlocução e Sentido	M	512	3.306	
4ª	27578C0101	Língua Portuguesa: Linguagem e Interação	L	360	279.087	693.452
	27578C0101	Língua Portuguesa: Linguagem e Interação	M	432	3.801	
	27578C0102	Língua Portuguesa: Linguagem e Interação	L	352	220.169	
	27578C0102	Língua Portuguesa: Linguagem e Interação	M	424	3.245	
	27578C0103	Língua Portuguesa: Linguagem e Interação	L	368	184.228	
	27578C0103	Língua Portuguesa: Linguagem e Interação	M	440	2.922	
5ª	27615C0101	Português Linguagens em conexão	L	392	277.827	677.698
	27615C0102	Português Linguagens em conexão	M	504	3.539	
	27615C0103	Português Linguagens em conexão	L	352	210.102	
	27615C0104	Português Linguagens em conexão	M	464	2.869	
	27615C0105	Português Linguagens em conexão	L	384	180.785	
	27615C0106	Português Linguagens em conexão	M	496	2.576	
6ª	27633C0101	Ser Protagonista Língua Portuguesa 1	L	400	256.730	631.835
	27633C0101	Ser Protagonista Língua Portuguesa 1	M	512	3,368	
	27633C0102	Ser Protagonista Língua Portuguesa 2	L	392	199.540	
	27633C0102	Ser Protagonista Língua Portuguesa 2	M	504	2.784	
	27633C0103	Ser Protagonista Língua Portuguesa 3	L	400	166.926	
	27633C0103	Ser Protagonista Língua Portuguesa 3	M	512	2.487	
7ª	25777C0101	Língua Portuguesa	L	392	119.793	297.447
	25777C0102	Língua Portuguesa	M	504	1.676	
	25777C0103	Língua Portuguesa	L	368	94.331	
	25777C0104	Língua Portuguesa	M	472	1.442	
	25777C0105	Língua Portuguesa	L	384	78.906	
	25777C0106	Língua Portuguesa	M	480	1.299	

8ª	27640C0101	Viva Português	L	336	93.232	232.643
	27640C0101	Viva Português	M	392	1.304	
	27640C0102	Viva Português	L	320	74.052	
	27640C0102	Viva Português	M	384	1.133	
	27640C0103	Viva Português	L	336	61.910	
	27640C0103	Viva Português	M	400	1.012	
9ª	27613C0101	Português: Língua e Cultura - 1º ano	L	256	82.668	203.332
	27613C0101	Português: Língua e Cultura - 1º ano	M	320	1.121	
	27613C0102	Português: Língua e Cultura - 2º ano	L	240	64.404	
	27613C0102	Português: Língua e Cultura - 2º ano	M	304	951	
	27613C0103	Português: Língua e Cultura - 3º ano	L	248	53.340	
	27613C0103	Português: Língua e Cultura - 3º ano	M	320	848	
10ª	27616C0101	Português Vozes do Mundo 1	L	400	60.110	147.640
	27616C0101	Português Vozes do Mundo 1	M	512	824	
	27616C0102	Português Vozes do Mundo 2	L	400	45.997	
	27616C0102	Português Vozes do Mundo 2	M	512	687	
	27616C0103	Português Vozes do Mundo 3	L	400	39.393	
	27616C0103	Português Vozes do Mundo 3	M	512	629	

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Dados estatísticos do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio⁴⁴

⁴⁴ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dados estatísticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2015) - Ensino Médio. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em 20 de jul. 2015.

ANEXO II: ARTIGOS DE OPINIÃO UTILIZADOS NA PESQUISA

AJO 01 - Esporte em segundo plano

Veículo: Jornal Folha de São Paulo

Articulista: João Paulo Diniz

02/01/2015

Sou um apaixonado por esporte desde a infância. Além de praticar diferentes modalidades, tive ao longo da vida a oportunidade de apoiar a prática esportiva no Brasil. Fiz isso buscando as melhores referências em países que tratam essa atividade como uma ferramenta para o desenvolvimento do ser humano, por meio de programas contínuos e de longo prazo, de incentivo às categorias de base até a atletas de alto rendimento.

Sempre acreditei também que o esporte é essencial para estimular a adoção de uma série de valores, como disciplina, determinação e trabalho em equipe, além de ser o responsável por gerar nossos grandes ídolos nacionais, que se tornam exemplo e fonte de inspiração para as novas gerações, como Ayrton Senna, Gustavo Kuerten, o Guga, Neymar e, mais recentemente, o surfista Gabriel Medina.

Mas, infelizmente, no Brasil, o esporte tem sido deixado em segundo plano. Aqui não há um sistema de integração nacional, tampouco de políticas públicas de sucesso.

Por outro lado, o que temos visto é um trabalho louvável de verdadeiros mecenas do esporte. Um exemplo que sempre me inspirou é o de Antônio Carlos de Almeida Braga, o Braguinha, que fez do vôlei referência nacional, além de ter ajudado muito no crescimento da Fórmula 1 e do tênis.

O problema é que a política esportiva de um país não pode depender apenas de iniciativas individuais para crescer. Elas podem ser efetivas, mas não garantem um legado para as modalidades.

Para revertermos esse quadro e superarmos os desafios dos Jogos Olímpicos no Rio, em 2016, que podem potencializar a atividade esportiva no país caso tenha uma organização bem-sucedida, precisamos de um Ministério do Esporte fortalecido.

Ao longo dos últimos governos, essa pasta tem sido marginalizada e tratada como moeda de troca de apoio entre as legendas da base aliada. Políticos sem experiência e

conhecimento técnico estão definindo as prioridades de investimentos, causando um enorme atraso no desenvolvimento do esporte no Brasil.

Neste novo mandato, a presidente Dilma Rousseff teria a oportunidade de romper com essa lógica perversa e encher os brasileiros de esperança. No entanto, indicou o deputado federal George Hilton (PRB-MG) como ministro. Radialista, apresentador de televisão, teólogo e animador, de acordo com seu perfil no site da Câmara dos Deputados, Hilton não tem nenhuma ligação aparente com o esporte.

Temos nomes de excelente reputação no meio esportivo com experiência na área pública que poderiam aceitar esse desafio. Comandar esse Ministério em um dos momentos mais importantes da história do esporte brasileiro é uma enorme responsabilidade.

Daqui a um ano e meio sediremos pela primeira vez uma Olimpíada. Apesar de não haver mais tempo de melhorar a performance dos nossos atletas, um trabalho bem feito de planejamento e organização trará reconhecimento ao país e colocará a população, em especial os mais jovens, em contato com modalidades pouco conhecidas ou praticadas aqui. Esse pode ser o ponto de partida para gerar interesse por novas práticas, além do futebol.

Apesar da frustração com o rumo dado ao Ministério do Esporte, mantenho a esperança de que o Brasil poderá encontrar o caminho em direção ao crescimento e desenvolvimento como potência esportiva.

Muitas pessoas sérias e comprometidas estão trabalhando nesse sentido, entre atletas, ex-atletas, jornalistas, empresários, entidades sociais e apaixonados por esporte, todos com um desejo em comum: o de transformação.

João Paulo Diniz, 51, é conselheiro da organização Atletas pelo Brasil e do Instituto Península, que desenvolve e apoia projetos ligados à educação e esporte.

AJO 02 - Correção de rumo da economia exige remédios amargos

Veículo: Portal UOL

Articulista: Abram Szajman

19/01/2015

Nem melhor, nem pior: a economia brasileira deverá seguir no mesmo compasso atual ao menos até o último bimestre do ano. O boletim Focus, do Banco Central, divulgado em 12 de janeiro, mostra que, com exceção da taxa de inflação, situada um pouco abaixo da margem superior da meta inflacionária, os demais indicadores, inclusive o PIB, não são favoráveis.

Mas mostra também que os dados desfavoráveis não evidenciam a iminência de um desajuste na economia maior do que o vivido no último ano, ano e meio. Soa como se o respeitado documento semanal do BC confirmasse o que disse com franqueza, ainda no mês de dezembro, Joaquim Levy, ministro da Fazenda: “em 2015 não haverá crescimento nem a queda da inflação; mas ajustes, controle de gastos e racionalização das contas públicas”. São propostas sensatas que, se cumpridas, devolverão confiança a consumidores, empresários e investidores, pavimentando o terreno para uma futura retomada do crescimento.

Nesse compasso, os agentes econômicos tateiam a meia-marcha enquanto aguardam novas e efetivas ações das autoridades. Setores e segmentos produtivos reveem suas estratégias e formulam táticas de sobrevivência em uma economia de baixa performance cujos ajustes, ainda que bem intencionados, serão mais pesados para uns do que para outros. O comércio varejista paulista acredita que venderá mais 1,2% em 2015, ante retração de 2% em 2014. Não será um crescimento uniforme, entretanto, pois as regiões de maior concentração demográfica e diversificação continuarão a perder vendas, como ocorreu no ano passado, enquanto o faturamento real continuará crescendo, no interior.

O resultado positivo, ainda que modesto, do comércio varejista neste ano é factível, também, devido a algumas circunstâncias conjunturais verificadas no ano passado. As vendas de automóveis, por exemplo, diminuíram em 15%, enquanto o nível de confiança do consumidor ficou 19% menor, dois percentuais que dificilmente se repetirão em 2015.

Por outro lado, em 2014, os preços subiram e a demanda e a renda caíram antecipando o ajuste que no decorrer deste ano será feito em muitos setores. Este ajuste

compreendeu, inclusive, a diminuição do crédito à disposição do consumidor, o aumento de seu custo e maior seletividade.

Outros ajustes além dos que já foram feitos no setor terciário poderão ser complementados por outras medidas em gestação na equipe econômica. O setor, entretanto, já se preparou e acredita, inclusive, que será possível vencer o ano sem recorrer a uma das estratégias mais doloridas para superar as dificuldades: a dispensa de trabalhadores.

Nos demais setores econômicos a perda de vagas pode ser uma realidade desagradável quando os novos instrumentos de política econômica estiverem em vigor, o que não deve demorar.

A situação atual da economia brasileira é produto da insistência do governo em uma política de estímulo ao consumo que teve papel importante para mitigar os impactos da crise mundial de 2008 e 2009, mas cuja duração foi além do necessário. Daí a demora em reconhecer os problemas conjunturais da economia.

Como consequência, a correção de rumo exigirá remédios mais amargos, tais como a alta dos juros, cortes de gastos essenciais, cruéis aumentos de impostos, impacto negativo sobre o nível de emprego.

Diante do atual cenário, o principal desafio a ser enfrentado pela nova equipe econômica, portanto, é a retomada da confiança de consumidores e empresários - sem esta, nada de investimentos e, portanto, crescimento.

É necessária, entretanto, a adoção urgente de outras medidas que aprofundassem e perenizassem a prometida renovação econômica, tais como a simplificação da tributação, a reforma da previdência, a diminuição (seria melhor a extinção, claro) da burocracia, menor número de ministérios e secretarias. Mas, já no início do jogo, perdemos a primeira oportunidade de gol: foi mantido o mesmo número de ministérios do governo anterior.

O enxugamento do setor público, tão hipertrofiado quanto ineficiente na gestão de recursos, e cujos critérios de contratação e de controle estão muito aquém da eficiência dos que pautam o setor privado, é tão fundamental quanto repensar o papel do Estado na economia, pois contam-se aos montes as ações desastradas da intervenção estatal no ambiente de negócios.

É preciso que a política econômica de 2015 retome os parâmetros corretos da economia para que tudo dê certo. Desde o governo anterior os pressupostos clássicos foram abandonados: a política monetária e fiscal foi abandonada, o câmbio entrou como variável de estímulo à produção e o modelo de consumo adotado revelou-se incapaz de sustentar o crescimento.

O descompasso entre as políticas monetária e fiscal trouxe o descontrole inflacionário. A adoção de uma política fiscal austera é essencial no combate à inflação e, evidentemente, na recuperação da confiança dos mercados. São decisões urgentes e fundamentais para que o país tenha acesso a investimentos, tecnologia e ganhos de produtividade em um ambiente de estabilidade econômica.

Abram Szajman, 74 anos, é presidente da Fecomercio/SP (Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado de São Paulo).

AJO 03 - A nação estarecida

Veículo: Revista Veja

Articulista: Lya Luft

18/02/2015

Os extraordinários fatos que nas últimas semanas vêm se desenrolando diante dos nossos olhos estupefatos, a série de denúncias logo comprovadas de corrupção em órgãos estatais e partidos políticos, deixam-nos alertas: o que fizemos? Como permitimos que tudo isso chegasse a esse ponto — que nos parece quase sem volta —, exigindo terra arrasada para começar a construir, do erro, uma nova nação?

Pode até haver chefes que, em qualquer escalão, não percebam a corrupção entre seus funcionários, se for um breve episódio; mas, se se prolongar por um pouco de tempo que seja, denota grave incompetência de parte dos mandantes. Se souberem e fecharem os olhos permitindo que os crimes continuem, porque “afinal no Brasil é assim, sempre foi assim, e assim é por toda parte”, serão pelo menos cúmplices, ainda que não metam a mão pessoalmente no dinheiro (que neste caso se acumula em milhões e bilhões).

Dinheiro que faz uma desesperada falta em todos os aspectos tão carentes do país de que os responsáveis não cuidaram, ocupados em conseguir mais poder. A roubalheira é ainda mais repulsiva, pois não se trata de roubar o não essencial, mas de tirar do prato dos pobres a comida, o dinheiro do remédio, os livros, mesas e cadeiras da escola, instrumentos e pessoal de hospitais e postos de saúde, possibilidade de tráfego aos caminhões que transportam alimento e bens de consumo, funcionamento ou mera manutenção das imensas engrenagens deste pobre país, que agora podemos chamar de “pobre” nos dois sentidos, material e moral. Pobres de nós, que não sabíamos porque olhávamos para o outro lado, porque éramos mesmo ignorantes, porque acreditamos nos líderes errados, porque não nos informamos, porque não estávamos nem aí.

O que vai acontecer? Ao que vemos, muito mais denúncias, provas, prisões e — espero — condenações. Como ocupar os lugares de mando vazios? Que seja com gente competente, não com apaniguados e correligionários. Que seja com gente corajosa, disposta a enfrentar desafios que dinheiro nenhum compensa.

Todos de certa forma permitimos que acontecesse o que agora nos horroriza, ao menos a nós que acordamos, ou sempre denunciemos, nós que nos preocupamos

tardamente ou que já havia um bom tempo balançávamos a cabeça renunciando os dias de hoje. “Virão tempos sombrios”, dizíamos uns aos outros: pois chegaram.

Uma inflação descontrolada, uma população assustada e a cada dia mais empobrecida, endividada e desatendida, autoridades confusas e desnorteadas, algumas tentando salvar o que pode ser salvo e corrigir o que pode ser corrigido, delineiam uma boa temporada de sofrimento para quase todos nós.

Aqueles em que tantos acreditaram nutrem pensamentos delirantes em sua ilha da fantasia, negando a tragédia que ocorre debaixo de seus olhos: pobreza, inflação descontrolada, endividamento em massa, decadência da educação, saúde, moradia, transporte, segurança e dignidade, e — pior de tudo — a morte lenta da confiança. Eles de todos os modos procuram pateticamente negar o verdadeiro drama que nos assola a todos, sem exceção.

A nação estará estarecida? O título deste artigo reflete o que eu sinto e o que desejaria que todos sentissem. Parte do país finalmente abre os olhos, aponta as orelhas e atina com a realidade dura destes tempos que apenas começam a se revelar incrédulos. Porém, há semanas multidões requebram ao ritmo das músicas de Carnaval — porque afinal ninguém é de ferro. Não sou contra o Carnaval, mas imagino que, quando elas despertarem para a realidade depois dessas festas, se botassem nariz de palhaço e voltassem às ruas, não para dançar enquanto o Titanic afunda, mas para protestar e exigir, poderiam salvar o que ainda pode ser salvo.

Que os deuses — e técnicos competentes — nos ajudem, e esta nau brasileira não se rompa, não se destroce, mas se equilibre e, ainda que penosamente, suba à tona e retome algum tipo de rota salvadora — antes que se apaguem as últimas luzes desta maltratada pátria.

Lya Luft é escritora.

AJO 04 - Discurso de sustentabilidade é idealista e não muda hábitos

Veículo: Portal UOL

Articulistas: Paulo Saldiva, Mariana Veras e Nilmara Alves

23/02/2015

O conjunto dos dados científicos sobre o clima indica claramente que o processo de aquecimento global é uma realidade. As medidas da razão isotópica de carbono demonstram que a queima de combustíveis fósseis, utilizados para atender à nossa crescente demanda por energia e consumo, é a maior responsável pelo aumento das concentrações de CO² na atmosfera.

Eventos extremos parecem atestar o novo cenário climático com o qual teremos que conviver: alternância de períodos chuvosos intensos com episódios de seca; o surgimento de surtos de doenças que têm insetos como vetores em áreas temperadas; ocorrência de ciclones onde nunca os houve.

A ciência e a nossa simples capacidade de observação indicam a urgente necessidade de redução das emissões de gases de efeito estufa, mas diversas razões nos levam a resistir à adoção de políticas energéticas sustentáveis.

O ser humano não é somente vítima, mas também o principal elemento causador da deterioração ambiental do planeta, mercê da cultura do consumo excessivo.

Inicialmente, carros duravam décadas. A partir de meados dos anos 1960, consolida-se a obsolescência programada, ou seja, a existência de produtos com sentença de morte definida e vida curta. A partir dos anos 1990, o processo de indução de demanda passa a ser mais sofisticado, com o conceito de obsolescência percebida.

Embora nosso telefone celular esteja funcionando perfeitamente, um novo aparelho, com algum pequeno avanço técnico ou estético, nos faz sentir que somente seremos dignos de sermos chamados seres humanos após a compra do novo brinquedo. Buscamos nossa felicidade comprando coisas que talvez não precisemos.

É nas cidades que a questão das emissões tem seu cenário predileto. Nas últimas décadas, o mundo vem se tornando cada vez mais urbano. É para manter as cidades que se emite a maior parte dos gases de efeito estufa, assim como os poluentes atmosféricos de ação local como fuligem, e gases como ozônio e dióxido de enxofre.

Para nos movermos nesse sistema, abdicamos de caminhar e optamos pelo confortável rodar dos pneus, nos enclausuramos em caixas de metais e emitimos substâncias que prejudicam o planeta e também a nossa saúde. Apesar de todo o gasto excessivo de energia, nossa capacidade de locomoção cai ano a ano, a ponto de nos movermos em velocidade inferior à de nossos antepassados, que cavalgavam no lombo de suas mulas.

Perdemos tempo de sono, de lazer e de convívio com aqueles que amamos em artérias urbanas obliteradas por "trombos veiculares". Nosso nível de estresse aumenta nesses momentos, dado que dirigir em uma cidade como São Paulo está longe de ser uma experiência de iluminação espiritual.

O sombrio cenário descrito representa uma grande oportunidade de transformação de hábitos, utilizando-se de argumentos que digam mais respeito ao cidadão comum. O discurso da sustentabilidade que hoje propomos apela para o idealismo e não toca em um dos pontos centrais da psique humana: o egoísmo.

Dizemos para as pessoas que deixem o carro na garagem, fiquem no escuro à noite, tomem banho de canequinha e não comam carne vermelha. Se assim procedermos, a temperatura da Terra começará a cair de hoje a 100 anos, e o primeiro ser vivo beneficiado será o urso polar.

Talvez esse não seja um discurso capaz de alterar o comportamento de pessoas acostumadas a consumir de forma quase compulsiva. Porém, será mais fácil convencer alguém a deixar o carro na garagem se dissermos que caminhar até o ponto onde pegamos o transporte coletivo nos fará perder peso e melhorar nossa saúde física e mental.

Pode-se dizer que a maior parte das políticas voltadas para a sustentabilidade do planeta - como o estímulo ao consumo de frutas e verduras, o desestímulo ao consumo de carne vermelha e a utilização de fontes de energia de baixa emissão - são, ao mesmo tempo, promotoras de efeitos positivos e imediatos para a saúde de quem as pratica.

Caso os profissionais de saúde se envolvam nesta temática, estarão se envolvendo na discussão das mudanças climáticas, onde o tema saúde humana quase não tem destaque. Os atores principais dessa discussão são de natureza econômica, industrial e política.

Os seres humanos que mais sofrem com a poluição do ar são aqueles que vivem nas regiões menos favorecidas. Caso o planeta mantenha o atual cenário de emissões, serão também os mais pobres que mais sofrerão o impacto da fome, da escassez de água, das doenças infecciosas, das inundações, dos deslizamentos de terra etc.

A saúde não deve se furtar a esta discussão, defendendo a espécie humana. Proteger o urso polar caminha na mesma direção da fundação da "Sociedade Protetora do Ser Humano". Esta nova sociedade virá ocupar a lacuna hoje existente, participando da formulação de políticas em áreas pouco frequentadas pelos profissionais da saúde, como transporte, fontes energéticas e planejamento urbano.

Paulo Saldiva, 60 anos, é patologista, professor titular de patologia e chefe do laboratório de Poluição Atmosférica Experimental da Faculdade de Medicina da USP.

Mariana Veras, 39 anos, é bióloga, PhD em fisiopatologia e pesquisadora do laboratório de Poluição Atmosférica Experimental da Faculdade de Medicina da USP.

Nilmara de Oliveira Alves, 28 anos, é pesquisadora e pós-doutoranda na Faculdade de Medicina da USP.

AJO 05 - Riscos dos freios à terceirização

Veículo: Revista Veja

Articulista: Maílson da Nóbrega

25/03/2015

A terceirização é mais um avanço na maneira de produzir e organizar as empresas e o mercado de mão de obra que tem caracterizado o sistema capitalista ao longo dos séculos.

Nesse processo, um terceiro (geralmente uma empresa) é contratado para fazer parte de um bem ou realizar serviços específicos. Trata-se de nova etapa da divisão do trabalho, que é a separação da atividade econômica em crescente número de tarefas. Émile Durkheim criou a expressão ao discutir a evolução social, mas foi Adam Smith quem primeiro percebeu sua importância econômica. Para ele, a divisão do trabalho constituía elemento-chave para a prosperidade, pois é um meio para produzir de forma mais eficiente e barata.

A terceirização começou a se expandir nos Estados Unidos durante a II Guerra diante da necessidade de ampliar rapidamente a produção bélica. Explodiu na década de 80 na esteira da globalização. Antes, prevalecia a integração vertical, em que a empresa produzia tudo ou quase tudo. Isso porque não havia um mercado amplo e confiável de bens e serviços que pudessem ser contratados. Nesse ambiente, a divisão do trabalho entre empresas distintas tinha limites.

Foi o caso da americana Ford, a pioneira na linha de montagem de automóveis. A empresa operava um complexo industrial integrado em Dearborn, Michigan, às margens do Rio Rouge, o qual foi concluído em 1928. O complexo ocupava 1,5 quilômetro quadrado, empregando mais de 100 000 trabalhadores. Ali havia porto e unidade de geração de energia. Produziam-se aço, autopeças e pneus necessários à manufatura de automóveis. A Ford tentou até mesmo extrair a borracha na Amazônia brasileira.

Hoje, há mercado para tudo e para a terceirização. Vigora a lógica da integração horizontal. A Apple é um bom exemplo. A empresa terceirizou o iPhone na Alemanha, no Japão e na Coreia do Sul. A montagem é feita na China. Na sede, trabalham designers, advogados e gerentes financeiros que cuidam do projeto e da comercialização do celular. Com a elevação da produtividade, o preço cai, a demanda e a produção crescem e a renda aumenta. No fim, todos, trabalhadores, empresários e consumidores, ganham.

No Brasil, à falta de uma legislação própria para a terceirização de serviços, o assunto passou a ser regido pela súmula 331 do Tribunal Superior do Trabalho, que a permite apenas para atividades-meio. Muitas vezes, porém, é difícil distinguir atividade-fim de atividade-meio, inclusive porque elas podem ser intercambiáveis à medida que avançam os processos produtivos. A súmula cria ambiguidades, acarretando milhares de causas trabalhistas e incertezas às empresas.

Historicamente, houve resistência às mudanças no modo de produzir. Em 1811, surgiu na Inglaterra o movimento luddista, que pretendia, mediante a destruição de máquinas, restaurar empregos perdidos com a mecanização. Não se percebia que a nova forma de produzir elevava a produtividade. A economia crescia. Postos de trabalho surgiam crescentemente noutros lugares.

A dificuldade de entender novas realidades chegou aos dias atuais. Está presente no Brasil em relação à terceirização. Sindicalistas querem proi-bi-la. Juizes buscam limitá-la. A resistência nutre-se de mitos - como os da precarização do trabalho, da redução de direitos e da geração de informalidade - que podem ser desfeitos por argumentação minimamente racional. Essa resistência é influenciada pela visão da Justiça do Trabalho: a de que o trabalhador é hipossuficiente, isto é, não sabe defender seus direitos.

Freios à terceirização podem inibir a realização de ganhos de produtividade, que são essenciais para a competitividade das empresas, o crescimento da economia e a geração de renda, emprego e bem-estar. Ao contrário do que se diz, a terceirização contribui para formalizar relações de trabalho.

É preciso, pois, regular o assunto em lei. Um bom ponto de partida vem a ser o projeto que se encontra sob exame da Câmara Federal. Seu objetivo é estabelecer regras claras para proteger os interesses dos trabalhadores e eliminar incertezas que rondam as empresas nas quais a terceirização é necessária. Há que combater vertentes modernas do luddismo.

Maílson da Nóbrega é economista.

AJO 06 - Justiça e direito para todos

Veículo: Jornal Folha de S. Paulo

Articulista: Orlando Silva

04/04/2015

A violência assusta a todos os brasileiros, independentemente de condição social, econômica ou faixa etária. Não importa onde moramos nem o que fazemos. A insegurança é parte do nosso cotidiano e todos nós buscamos o direito de viver sem medo.

A violência é um problema complexo, resultado de diversos fatores. Soluções simplistas são falsas e ineficientes. Pior ainda, podem agravar os problemas. É nesse contexto que está a proposta de redução da maioria penal no país.

Os deputados constituintes, em 1988, incluíram a maioria penal na Carta Magna como cláusula pétrea, parte do conceito de proteção à infância e à juventude.

A inscrição na Constituição pretendeu preservar direitos aos jovens, independentemente de eventuais majorias na opinião pública, como a que se vê diante do atual debate sobre o tema. É um compromisso que só pode ser desfeito pelo poder constituinte originário.

A Câmara dos Deputados, por isso, erra ao admitir a tramitação de uma Proposta de Emenda à Constituição com esse conteúdo.

Reduzir a maioria penal é colocar o Brasil na contramão do mundo. Fará com que o país rompa tratados internacionais, como a Convenção sobre Direitos da Criança da ONU (Organização das Nações Unidas), ratificada em 1990.

Cerca de 70% dos países têm 18 anos como idade penal mínima. E essa é a realidade, sobretudo, nos países que têm democracias maduras e tradição na defesa dos direitos humanos. Países como a Alemanha e a Espanha, que reduziram a maioria penal, diante da não diminuição da violência, recuaram de suas decisões.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) determina sanções para jovens em conflito com a lei, inclusive a restrição de liberdade. É um regime próprio porque é peculiar a condição da juventude. Admito ajustes nessa lei sem deixar de reconhecer que a condição juvenil merece tratamento diferenciado.

A sociedade tem o desafio de reinserir quem comete atos infracionais, a partir de sanções que tenham eficácia e impeçam o infrator de voltar a delinquir. Enquanto os jovens em conflito com a lei que passam por unidades socioeducativas têm reincidência de 20%, no sistema penitenciário esse índice é de 70%.

Os presídios brasileiros se converteram em verdadeiras universidades do crime. A população carcerária já é composta, em sua maioria, por jovens. Reduzir a idade penal vai ajudar aumentar o encarceramento da juventude e fazê-la engrossar o contingente que está a serviço do crime organizado.

O debate sobre a maioridade penal sempre ressurgiu quando a sociedade entra em estado de choque diante de alguma barbaridade. Vejo com tristeza a manipulação da dor de famílias que sofrem com a perda de entes queridos brutalmente. Fico indignado com oportunistas que fazem da cultura do ódio bandeira política.

A sociedade e o Congresso Nacional - em especial - devem agir com racionalidade, sob pena de aprofundar essa barbárie.

Acredito que o Estado deva garantir políticas públicas e permitir à juventude brasileira ser plena no exercício dos seus direitos. Acredito que as famílias devam afirmar valores e produzir jovens saudáveis, conscientes, solidários e aptos a uma boa convivência social. Acredito que o Brasil deva superar tantas desigualdades, que é fator de tensão permanente na nossa sociedade.

Sou contra reduzir a maioridade penal porque sou a favor da vida. Quero justiça e direitos para todos.

Orlando Silva, 43, deputado federal pelo PCdoB-SP, é vice-líder do governo e membro da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara.

AJO 07 - Discurso de ódio é o limite da liberdade de expressão

Veículo: Portal UOL

Articulistas: Vanessa Alves Vieira e Áurea Maria de Oliveira Manoel

23/04/2015

Semana passada, o deputado Jair Bolsonaro foi condenado a pagar uma indenização por ofensas homofóbicas. Recentemente, também foi obtida uma decisão judicial contra o político Levy Fidelix, em Ação Civil Pública ajuizada pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, por meio do Núcleo de Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito.

Ambos os casos reacenderam o debate sobre os limites (ou a ausência deles) da liberdade de expressão. A Constituição estabelece que a liberdade de expressão consiste em direito fundamental, exercido independentemente de censura ou licença (inciso IX do artigo 5º da Constituição).

Muitos fazem a leitura seletiva das normas constitucionais e param nessa previsão. No entanto, logo em seguida, no mesmo artigo, estabelece-se que "são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação". No inciso V, por sua vez, é "assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem".

Está claro na Constituição que a liberdade de expressão não pode passar por qualquer controle prévio (censura ou licença). No entanto, as eventuais violações de direitos causadas pelo discurso podem ensejar direito à indenização. É, também, assegurado o direito de resposta, proporcional à ofensa perpetrada.

O STF, no acórdão decorrente do julgamento da ADPF 130, que contestou a Lei de Imprensa, deixou expresso que "quem quer que seja tem o direito de dizer o que quer que seja".

No entanto, na ocasião, também estabeleceu-se que "a Lei Fundamental do Brasil veicula o mais democrático e civilizado regime da livre e plena circulação das ideias e opiniões, assim como das notícias e informações, mas sem deixar de prescrever o direito de resposta e todo um regime de responsabilidades civis, penais e administrativas. Direito de resposta e responsabilidades que, mesmo atuando a posteriori, inftem sobre as causas para inibir abusos no desfrute da plenitude de liberdade de imprensa".

A Ação Civil Pública ajuizada contra Levy Fidelix não teve como objetivo reprimir ideias ou suprimir a liberdade de expressão, como alguns alegaram. Após o exercício pleno desse direito, porém, nada mais se fez do que buscar a reparação posterior pelos danos morais causados à população ofendida, bem como o devido direito de resposta, em conformidade com as normas constitucionais.

Muitas pessoas alegaram que o que o político teria dito seria apenas uma opinião, que ele não seria obrigado a aceitar a população LGBT e poderia ter sua própria concepção sobre o que é uma família. Afirmaram, ainda, que dar declarações como "aparelho excretor não reproduz" e que "dois iguais não fazem filho" seriam verdades e, como tais, não deveriam ser reprimidas.

No entanto, apesar de essas frases serem lamentáveis, não foram elas o alvo principal da ação. Nem mesmo sua conservadora e equivocada opinião sobre os arranjos familiares motivaram a busca da reparação, por via judicial.

As expressões mais graves, no discurso proferido pelo então candidato, foram a comparação da homossexualidade à pedofilia, a incitação a que a maioria da população enfrente a minoria LGBT e, ainda, a afirmação de que essa parcela da população precisa ser "tratada (...) bem longe da gente", que, claramente, configuram discurso de ódio.

Discurso de ódio é aquele que, como ocorreu no caso, ofende determinado grupo social, bem como incentiva a agressão, a violência, a segregação em relação a ele. O ministro Celso de Mello bem pontuou, recentemente, os limites da liberdade de expressão e o discurso de ódio, como mostra sua fala a seguir:

"O repúdio ao 'hate speech' traduz, na realidade, decorrência de nosso sistema constitucional, que reflete a repulsa ao ódio étnico estabelecida no próprio Pacto de São José da Costa Rica. (...) Evidente, desse modo, que a liberdade de expressão não assume caráter absoluto em nosso sistema jurídico, consideradas, sob tal perspectiva, as cláusulas inscritas tanto em nossa própria Constituição quanto na Convenção Americana de Direitos Humanos. (...) Há limites que conformam o exercício do direito à livre manifestação do pensamento, eis que a nossa Carta Política, ao contemplar determinados valores, quis protegê-los de modo amplo, em ordem a impedir, por exemplo, discriminações atentatórias aos direitos e liberdades fundamentais (CF, art. 5º, XLI), a prática do racismo (CF, art. 5º, XLII)

e a ação de grupos armados (civis ou militares) contra a ordem constitucional e o Estado Democrático (CF, art. 5º, XLIV)".

As palavras ditas, sem dúvida alguma, ofenderam tanto a população LGBT como também aquelas pessoas que prezam pelo respeito à diversidade, em um Estado democrático de direito. Para se ter a exata expressão do quanto as expressões utilizadas podem ser ofensivas, basta imaginá-las sendo ditas, não para uma coletividade, mas para uma única pessoa.

Há aqueles que defendem a liberdade absoluta de manifestação e expressão de ideias, acreditando que isso levaria à evolução gradual do pensamento. Ideias, porém, não se confundem com agressões e ofensas, que estimulam o preconceito, a discriminação e o aniquilamento do outro.

O debate franco e democrático somente é possível no contexto social no qual há o respeito aos grupos, inclusive aos politicamente minoritários, e o direito de voz é igual para todos e todas.

Vanessa Alves Vieira, 32 anos, é defensora pública, coordenadora do Núcleo de Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito da Defensoria Pública do Estado de São Paulo e mestranda em Direitos Humanos pela USP.

Aurea Maria de Oliveira Manoel, 32 anos, é defensora pública, coordenadora auxiliar do Núcleo de Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito da Defensoria Pública do Estado de São Paulo.

AJO 08 - Quando a fé cheira a pólvora

Veículo: Jornal Folha de S. Paulo

Articulista: Carlos Bezerra Jr

26/05/2015

Há alguns dias, recebi pelas redes sociais a imagem de uma Bíblia aberta com um revólver em cima. Fiquei estarelecido porque a postagem trazia a logomarca de um deputado federal e usava um versículo do livro de Êxodo para justificar o projeto que aumenta de seis para nove o número de armas por cidadão e o número de munições de 50 por ano para 50 por mês.

Segundo o relatório da CPI do Tráfico de Armas da Câmara Federal, em 2006, "55% das armas rastreadas a partir das informações de venda das fábricas brasileiras foram legalmente vendidas antes de caírem na ilegalidade".

O Mapa da Violência 2013, de Julio Waiselfisz, feito com dados do Ministério da Saúde, indica que, de 1980 a 2010, morreram quase 800 mil pessoas por arma de fogo no Brasil. Não há base bíblica que sustente turbinar esses números.

Há outros casos preocupantes. No âmbito federal, parlamentares da chamada bancada evangélica têm se unido a ruralistas e à denominada bancada da bala contra a Lista Suja do Trabalho Escravo – um dos principais mecanismos de luta contra esse tipo de crime – e estão a favor da transferência da demarcação de terras indígenas do Executivo para o Legislativo.

Os deputados da "bancada evangélica" também estão entre os principais defensores da redução da maioria penal, contra o que disseram as ONGs cristãs Visão Mundial e Rede Evangélica Nacional de Ação Social, em audiência pública que promovi na Assembleia Legislativa de São Paulo.

Essas duas organizações cristãs concordam com as exposições da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), Associação Paulista do Ministério Público, Defensoria Pública de São Paulo, Fundação Casa e Fundação Abrinq - Save the Children.

Faltaria espaço nesta página se fossem elencados os absurdos legislativos nascidos da leitura obtusa do Velho Testamento. Associar trechos da Bíblia fora de contexto a posturas policiaescas, moralismo e populismo é das receitas mais antigas para causar tragédias.

Nós, cristãos protestantes, vítimas históricas dessa prática, temos a responsabilidade de não permitir que isso seja feito em nosso nome e de forma tão insistente que começa a gerar estigmatização.

Cria-se um estereótipo tão pesado que já vi questionarem, por exemplo, se evangélicos têm capacidade de atuar na defesa dos direitos humanos e civis, como se fosse possível negar a história de cristãos como William Wilberforce, Martin Luther King e Desmond Tutu.

São histórias humanas de luta, mas não de vingança, jamais de violência gratuita ou de ódio. Pela ética do Sermão da Montanha, são infelizes os justiceiros e os vingadores. Bem-aventurados são os pacificadores, os que enxergam que a violência é a doença, não a cura.

Entristece, mas não espanta, a existência dos que dizem seguir o Mestre que pregava a paz, o perdão, a misericórdia, a compaixão e a vida, mas se notabilizam por fomentar o ódio, a vingança, a intolerância e o medo. É um comportamento milenar, descrito pelo próprio Jesus na Bíblia.

No Evangelho de Mateus, Ele fala dos que seguem detalhes milimétricos, como o dízimo dos temperos, mas não obedecem aos mandamentos mais importantes, como o amor ao próximo e a justiça. Não os chama de seguidores, mas de hipócritas, oito vezes só no capítulo 23.

Segundo o teólogo anglicano John Stott, "a mente bíblica não é a que cita versículos, mas a que raciocina dentro dos parâmetros das Escrituras". Recomendo fortemente a leitura a certos deputados da "bancada evangélica".

O circo armado do retrocesso faz um sucesso retumbante, mas não tem nada de bíblico muito, menos de evangélico: é simplesmente o "business" do ódio.

Carlos Bezerra Jr, 47, médico, é deputado estadual pelo PSDB-SP e presidente da Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa de São Paulo.

AJO 09 - Questão de classe

Veículo: Revista Veja

Articulista: José Roberto Guzzo

03/06/2015

Uma das crenças mais resistentes do pensamento que imagina a si próprio como o mais moderno, democrático e popular do Brasil é a lenda da inocência dos criminosos pobres. Por essa maneira de ver as coisas, um crime não é um crime se o autor nasceu no lado errado da vida, cresceu dentro da miséria e não conheceu os suportes básicos de uma família regular, de uma escola capaz de tirá-lo da ignorância e do convívio com gente de bem. De acordo com as fábulas sociais atualmente em vigência, pessoas assim não tiveram a oportunidade de ser cidadãos decentes - e por isso ficam dispensadas de ser cidadãos decentes. Ninguém as ajudou; ninguém lhes deu o que faltou em sua vida. Como compensação por esse azar, devem ser autorizadas a cometer delitos - ou, no mínimo, considera-se que não é justo responsabilizá-las pelos atos que praticaram, por piores que sejam. Na verdade, segundo a teoria socialmente virtuosa, não existem criminosos neste país quando se trata de roubo, latrocínio, sequestro e outras ações de violência extrema - a menos que tenham sido cometidos por cidadãos com patrimônio e renda superiores a determinado nível. E de quem seria, nos demais casos, a responsabilidade? Essa é fácil: "a culpa é da sociedade".

Toda essa conversa é bem cansativa quando se sabe perfeitamente, desde que Moisés anunciou os Dez Mandamentos, que certas práticas são um mal em si mesmas, e ponto-final; não apareceu nas sociedades humanas, de lá para cá, nenhuma novidade capaz de mudar esse entendimento fundamental.

Um crime não deixa de ser um crime pelo fato de ser cometido por uma pessoa pobre, da mesma forma que ser pobre, apenas, não significa ser honesto. Mas e daí? Em nosso pensamento penalmente correto, a ideia de que as culpas são sobretudo uma questão de classe é verdade científica, tão indiscutível quanto a existência do ângulo reto. Por esse tipo de ciência, um homicídio não é "matar alguém", como diz o Código Penal brasileiro; para tanto, é preciso que o matador pertença pelo menos à classe média. Daí para baixo, o assassinato de um ser humano é apenas um "fenômeno social". Fim da discussão. No mais, segundo os devotos da absolvição automática para os criminosos que dispõem de atestado

de pobreza, "somos todos culpados". Nada como as culpas coletivas para que não haja culpa alguma - e para que todos ganhem o direito de se declarar em paz perante sua própria consciência.

Embora não faça parte dos programas de nenhum partido ou governo, esta é a fé praticada pela maioria das nossas altas autoridades - junto com as camadas superiores da Ordem dos Advogados do Brasil, juristas de renome e estrelas do mundo intelectual, artístico e sociológico. A mídia, de modo geral, os acompanha. Há aliados de peso nos salões de mais alta renda da nação, onde é de bom-tom deplorar a "criminalização da pobreza"; é comum, quando se reúnem, haver mais seguranças do lado de fora do que convidados do lado de dentro. A moda do momento, para todos, é escandalizar-se com a proposta de redução da maioria penal de 18 para 16 anos, em caso de crimes graves. Não se trata de uma questão de ideologia, ou de moral. A punição pela prática de crimes tem, obrigatoriamente, de começar em algum ponto, e 16 anos é uma idade tão boa quanto 18 - é impossível, na verdade, saber qual o número ideal. Mas o tema se tornou um divisor entre o bem e o mal - sendo que o mal, claro, é a redução, já declarada "coisa da direita selvagem".

Alega-se que o número de menores de 18 anos que praticam crimes violentos é muito pequeno, e que a mudança não iria resolver o problema da criminalidade no Brasil. Ambas as afirmações são verdadeiras e sem nenhuma importância. Quem está dizendo o contrário? O objetivo da medida é punir delitos que hoje ficam legalmente sem punição - e nada mais. Também é verdade que pessoas de 60 anos cometem poucos crimes, e nem por isso se propõe que se tornem livres de responder por seus atos. Também é verdade que os crimes não vão desaparecer com nenhum tipo de lei - e nem por isso se elimina o Código Penal.

Talvez esteja na hora de pensar que existe alguma coisa profundamente errada com a paixão pela tese de que a desigualdade social é a grande culpada pela criminalidade no Brasil. Segundo o governo, a redução da pobreza está passando por um avanço inédito na história; nesse caso, deveria haver uma redução proporcional no número de crimes, não é? Mas o crime só aumenta. Ou não houve o progresso que se diz, ou a tese está frouxa. Como fica?

AJO 10 - Estado de bem-estar social custa caro e ninguém quer pagar a conta

Veículo: Portal UOL

Articulista: Wilson Levy

26/07/2015

Os protestos de junho de 2015 colocaram a cidade no centro dos debates. Demandas até então isoladas, tais como a mobilidade, a fruição dos espaços públicos e a especulação imobiliária, passaram a ser compreendidos como parte de eixo comum: o direito à cidade.

A partir dessa síntese, a discussão ganhou qualidade. Ainda que suas bases sejam precárias, porque a compreensão das pessoas sobre o assunto é superficial, o ponto de partida foi definido de maneira mais preciso. Pouca dúvida resta sobre a importância de áreas verdes para enfrentar as ilhas de calor, sobre os riscos provocados pela impermeabilização do solo e sobre a necessidade de tirar o protagonismo do automóvel.

Ocorre que tudo isso tem um preço, mas ninguém parece estar disposto a pagá-lo. Não adianta espernear. Financiar todas as demandas coletivas que recaem sobre o ideário de cidades justas, democráticas e sustentáveis é o desafio.

A Constituição de 1988, mesmo com as suas contradições, trouxe um projeto de nação. Seu destinatário é o povo, e ele deve ser edificado a partir do esforço de todos. É, ao mesmo tempo, o farol que orienta e o destino que é almejado, e não pode ser alterado ao bel-prazer da desinformação que contamina o Brasil contemporâneo.

Tal projeto é baseado na construção de um Estado de bem-estar social, anunciado já no preâmbulo da Constituição. É evidente que um Estado de bem-estar social custa caro.

Esse é um ponto de partida que não pode mais ser desprezado. No contexto das cidades, significa repensar as formas de financiamento de tudo aquilo que a sociedade deseja e seus mecanismos de gestão e medição de eficiência.

Veja-se o exemplo do IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano), uma das principais fontes de receita dos Municípios, que está no artigo 156 da Constituição. Lá está claro que o imposto poderá "ser progressivo em razão do valor do imóvel" e "ter alíquotas diferentes de acordo com a localização e o uso". O que concretiza o artigo 145, quando assinala que "sempre que possível, os impostos terão caráter pessoal e serão graduados segundo a capacidade econômica do contribuinte".

O IPTU está descrito no Código Tributário Nacional. Seu fato gerador é "a propriedade, o domínio útil ou a posse do bem imóvel", "localizado na zona urbana do Município". Sua base de cálculo é o valor venal, ou seja, o valor de mercado do bem. E é aí que os problemas começam.

O mercado imobiliário é dinâmico e parece claro que as fórmulas atuais de definição de alíquotas desse imposto não atendem a velocidade das transformações da cidade contemporânea. E a opinião pública não pensa duas vezes antes de embarcar em discursos de populismo fiscal: reclama que paga impostos demais.

Outro mecanismo importante da Constituição é a contribuição de melhoria (também no artigo 145), que recupera para a cidade parte da valorização imobiliária gerada por obras do poder público. Por que não discuti-la no momento em que investimentos estatais (metrô, parques, avenidas) fazem disparar o valor de imóveis privados, sem que seu proprietário tivesse movido uma palha para tanto?

No momento em que se demanda, por exemplo, que o Parque Augusta, área privada, seja 100% pública, tais instrumentos devem ser levados em conta, antes de se esperar que o município desaproprie a área com o dinheiro que não tem, ou em detrimento de outra prioridade ou antes de judicializar a questão - situação em que muitas vezes é subtraído o protagonismo do poder Executivo, o qual goza da legitimidade democrática que o poder Judiciário não tem.

É preciso ter clareza sobre os pontos de partida do debate público. Não dá para esperar um Estado de bem-estar social com tributação de Estado mínimo. A conta não fecha.

Wilson Levy, 29 anos, é doutorando em Direito Urbanístico pela PUC-SP, *Graduate Student Fellow do Lincoln Institute of Land Policy* e professor universitário. É autor de "Regularização Fundiária" (Editora Forense).

AJO 11 – A democracia e suas derrapagens

Veículo: Revista Veja

Articulista: Cláudio de Moura Castro

29/07/2015

A partir do século XVIII, consolidaram-se os conceitos de democracia e a prática de sua implementação. Em essência, trata-se de fazer com que as decisões políticas reflitam a vontade coletiva, por meio da representação de todos. Embora seja uma grande contribuição da civilização ocidental, a sua aplicação no mundo real costuma patinar. Na democracia representativa, os cidadãos escolhem seus dirigentes, delegando a eles e a seus prepostos as decisões que fazem andar a nação. Se fizerem barbeiragem, conserta-se na próxima eleição.

Compete com esse modelo a democracia direta, ou participativa, na qual muitas resoluções são tomadas diretamente pelos eleitores. E o povo decidindo, sem intermediários. O conceito é atraente, mas as armadilhas espreitam. Pesquisa patrocinada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) mostrou que, se o povo decidisse como distribuir o orçamento público, o país pararia em poucas semanas. Ninguém se lembra de deixar dinheiro para pagar a polícia, manter os esgotos ou tampar os buracos. Daí que a participação não é viável senão a conta-gotas, com um plebiscito aqui, um referendium ali e só um pedacinho do dinheiro alocado por orçamentos participativos. Mas os reais escolhos não estão aí, e sim no mau uso da democracia direta, em situações em que ela destrói a essência do princípio democrático de que todos serão representados. Vejamos três exemplos na educação.

Os dirigentes do Ministério da Educação e Cultura (MEC) são os curadores das universidades federais. Indiretamente, os eleitores delegaram a eles o zelo pelo seu bom funcionamento. Se os reitores são escolhidos por professores, alunos e funcionários, o poder está sendo usurpado. Não está representada a totalidade de afetados por elas — por exemplo, quem contrata os profissionais formados. Mal comparando, é como se o presidente fosse eleito por funcionários do Palácio.

O falecido Conselho Federal de Educação (CFE) tinha a boa teoria. Os conselheiros deveriam ser os "sábios" da educação, manifestando livremente o seu julgamento sobre as políticas educativas. Mas a prática era um desastre, com poucos conselheiros lúcidos e

muitos lamentáveis. Sua nova versão, o Conselho Nacional de Educação (CNE), visava a consertar os vícios do anterior. Mas acabou com um pecado original imperdoável. Grande parte dos seus membros passou a ser indicada por grupos de interesse e associações disso ou daquilo. Como não é possível uma representação equilibrada, termina sendo um fórum de confronto entre alguns lobbies. A sociedade e em particular os empregadores estão ausentes ou sub-representados. A democracia fugiu pela janela.

A feitura do Plano Nacional de Educação (PNE) foi um clássico exemplo de perversão da democracia. Só o MEC e o Legislativo têm a legitimidade para fazer ou delegar o plano. Na prática, em qualquer lugar civilizado, para elaborar um projeto de educação, pensadores experientes são indicados pelo governo e usam seu melhor julgamento para defender o interesse coletivo. Naturalmente, é esperado que as primeiras versões sejam submetidas a uma ampla discussão pública, antes de virarem planos oficiais.

O novo PNE virou tudo de cabeça para baixo, pois foi encomendado a uma lista gigantesca de sindicatos de professores e sindicalistas que se reuniram ruidosamente, não permitindo a participação de outros grupos e expurgando da reunião as vozes dissonantes — as poucas presentes até foram vaiadas. O resultado foi uma cacofonia de mais de mil reivindicações.

Foi contrariado o princípio democrático. Ainda que fosse um plano maravilhoso, em nada contribuiria para a sua legitimidade. Se só os sindicatos participaram, foi um processo distorcido. Nasceu em mãos de um grupo de interesses, defendendo as suas posições — como se espera que ajam sindicatos.

Somente o Congresso reflete o pluralismo da sociedade - incluindo os interesses dos sindicatos. Mas também os dos alunos, dos que contratam quem se forma, dos que querem gastar mais em educação e dos que querem gastar menos. Ao receber o murundu que se ousou chamar de plano, o Congresso não tinha condições políticas de jogá-lo no lixo — o que seria o certo. Remendou como pôde, tornando-o menos horrível. Mas não trato da falta de excelência do PNE, e sim do caráter antidemocrático da sua preparação. Viola o princípio mais sagrado da democracia: a representatividade.

Cláudio de Moura Castro é economista.

AJO 12 – Lei de Drogas viola a Constituição

Veículo: Jornal Folha de S. Paulo

Articulistas: Ilona Szabó e Pedro Abramovay

29/08/2015

O Brasil é um dos únicos países da América do Sul que ainda criminaliza o consumo de drogas. Se o STF seguir o recente voto dado pelo ministro Gilmar Mendes poderemos deixar de ser um dos países mais atrasados da região em matéria de legislação de drogas e aceitar que usuário não é caso de polícia.

Não seria o Congresso o espaço mais apropriado para este debate? Não. O que está em jogo é o respeito à Constituição. Tribunais constitucionais de vários países já decidiram que o Estado não pode criminalizar alguém pela decisão de ingerir uma substância. Cabe proibir ou regular, mas não utilizar o direito penal para lidar com o caso.

Além disso, o direito à saúde, amplamente garantido por lei, é desrespeitado ao se tratar o uso como crime. A dificuldade de se oferecer tratamento adequado nesse contexto é enorme. Foi graças à descriminalização do consumo que Portugal conseguiu praticamente zerar o número de overdoses.

Nossa Constituição também é desrespeitada pela forma como a lei é aplicada. A grande maioria dos presos com drogas portava pequenas quantidades, era réu primário e pobre. Muitos são, na verdade, usuários. Mas hoje o pensamento é de que ricos com pequenas quantidades são usuários e que pobres são traficantes, ainda mais se forem negros. Pessoas estão sendo presas por sua condição social, o que viola a Constituição. O STF não pode admitir tamanha injustiça.

Para que o tribunal corrija essa injustiça, não basta que decida pela descriminalização do consumo. É necessário que sejam estabelecidos critérios de distinção entre usuário e traficante. O Supremo pode e deve exigir que sejam estabelecidos critérios objetivos para acabar com a discriminação absurda com a qual convivemos hoje.

Em dezenas de países o critério objetivo mais usado é o da quantidade de drogas consumidas em um espaço de tempo, em geral de dez dias a um mês. A quantidade varia para cada tipo de droga, buscando se aproximar ao máximo da realidade do padrão médio de consumo de uma sociedade. A maioria dos países que adotaram esse critério, como

Portugal, Espanha, Áustria, alguns estados dos EUA e Uruguai, o fez levando em conta dados sobre o consumo real.

Adotar quantidades muito baixas pode produzir efeitos perversos. O México estabeleceu quantidades muito pequenas e o efeito foi o aumento da quantidade de usuários presos. Para garantir o cumprimento da Constituição é necessário que sejam quantidades realistas.

Além disso, o critério quantidades não deve ser absoluto. Deve ser confrontado com outras questões como porte de armas ou prova de venda. Nenhum critério é perfeito, mas não se pode mais conviver com um sistema punitivo que encarcera negros e pobres, desconsiderando o princípio da presunção de inocência.

Importantes psiquiatras e neurocientistas brasileiros assinaram nota técnica com três cenários de quantidades de referência de consumo pessoal no Brasil. A nota foi escrita com base em pesquisas científicas, prática clínica e consultas a usuários, cultivadores, juristas, acadêmicos e lideranças sociais.

É fundamental que o Supremo Tribunal Federal leve em conta a opinião desses especialistas para tomar uma decisão que garanta o respeito à Constituição e produza efeitos positivos para a população.

A Constituição é descumprida cotidianamente na aplicação da lei de drogas no Brasil. Tratamento discriminatório, falta de acesso à saúde e violação à presunção de inocência são a regra. Cabe ao Supremo cumprir o seu papel de guardião da Constituição e garantir sua prevalência na execução da política de drogas em nosso país.

Ilona Szabó, 37, é diretora do Instituto Igarapé e coordenadora da Comissão Global de Políticas sobre Drogas da ONU.

Pedro Abramovay, 35, é diretor para a América Latina da *Open Society Foundations*, foi Secretário Nacional de Justiça (governo Dilma).

AJO 13 – As chances perdidas na pesquisa clínica

Veículo: Jornal Folha de S. Paulo

Articelistas: Fernando Cotait Maluf e Phillip Scheinberg

18/09/2015

Nas últimas décadas, a ciência conseguiu importantes avanços na pesquisa básica, aquela que ocorre nas bancadas dos laboratórios. Esses progressos, no entanto, não se traduziram em grandes benefícios, conforme se imaginava, em particular para os pacientes com câncer.

Hoje já podemos realizar o sequenciamento genético de todo o DNA humano, analisar células individualmente, desvendar o complexo funcionamento do sistema de defesa do corpo e identificar as principais proteínas responsáveis pela sobrevivência das células tumorais. Era de se esperar, então, que tivéssemos alcançado melhorias mais expressivas em prevenção e tratamento dos tumores.

O período de desenvolvimento de uma droga, que contempla desde a sua descoberta até o uso na clínica, variava entre 15 e 20 anos. Hoje, em muitos casos, esse período já caiu pela metade. Com isso, muitos pacientes já podem se beneficiar dessas novas drogas em estudos clínicos antes de sua aprovação. Mas esse cenário não se repete no Brasil.

A morosidade na aprovação de estudos inviabiliza que o país participe de pesquisas que dariam acesso aos pacientes a tratamentos que poderiam permitir a cura, maior sobrevida ou qualidade de vida.

Muitas vezes os responsáveis pela pesquisa nem sequer contemplam os centros nacionais para participar de estudos globais pelo simples fato de que esses estudos competitivos terminariam antes de serem iniciados no Brasil.

No centro do problema está o requerimento de aprovação pela Conep (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), bem como a admissão pelos comitês de ética em hospitais e universidades. Esse processo duplica a necessidade de aprovação ética e, assim, deixa o Brasil de fora de importantes inovações terapêuticas, tornando-o um mero importador de informações científicas.

Outro ponto é que os pacientes que já não respondem mais aos tratamentos convencionais perdem a chance de ter acesso aos medicamentos mais inovadores, que poderiam fazer uma diferença significativa no prognóstico. Portadores de tumores muito agressivos, cujas respostas aos tratamentos existentes são baixas, poderiam se beneficiar de medicamentos promissores.

Por falta de acesso aos protocolos clínicos, perdemos a chance de aprender novas possibilidades terapêuticas, prejudicando a formação e atualização do profissional. A falta de experiência se aplica também ao conhecimento científico, uma vez que o médico deixa de ter acesso aos novos dados, que poderiam levar à geração de novas ideias, novas soluções para quadros clínicos hoje sem resposta.

A própria experiência administrativa na organização de estudos desse porte no Brasil acaba sendo perdida por falta da participação do país em pesquisas globais. Uma consequência desse cenário é a baixa produção científica clínica.

Para agravar, os entraves burocráticos e alfandegários na importação de medicamentos e insumos sem priorização atrasam ainda mais o início de estudos no Brasil.

No afã de se mostrar mais rigorosa em seus controles, a Conep permitiu que estudos tramitassem às vezes por mais de ano, impossibilitando o acesso a novas pesquisas clínicas no Brasil. Este período de análise pela Conep é da ordem de dez vezes o observado em vários países europeus, por exemplo.

A atuação dessa comissão necessita urgentemente de uma revisão de comportamento funcional, se quiser reverter esse cenário. O tempo de todo o processo de aprovação das pesquisas de protocolos clínicos no Brasil não deveria passar de dois a três meses. Para isso, basta haver vontade política e uma profunda reestruturação.

Sociedade e paciente brasileiro merecem mais e o câncer merece ser estudado e tratado de frente.

Fernando Cotait Maluf, 44, é chefe da oncologia clínica do Centro Oncológico Antônio Ermírio de Moraes do hospital Beneficência Portuguesa de São Paulo.

Phillip Scheinberg, 44, é onco-hematologista do Centro Oncológico Antônio Ermírio de Moraes.

AJO 14 – Rumo errado na educação

Veículo: Revista Veja

Articulista: Maílson da Nóbrega

07/10/2015

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por lei em 2014, foi o efeito da ação de movimentos corporativistas que aparelharam o Estado brasileiro. O aumento dos gastos públicos em educação – de 6% para 10% do PIB até 2024 – é despropositado. O desafio de melhorar a sua qualidade não está na falta de recursos, mas na forma como estes são utilizados.

Até os anos 1960, o Brasil gastava 1,4% do PIB em educação. Era o outro extremo. Prevalencia a ideia, igualmente equivocada, de que a melhoria da educação seria o efeito natural do desenvolvimento. Desse modo, a prioridade deveria ser o crescimento da economia.

Está mais do que provada a estreita correlação entre educação e desenvolvimento. No início do século XX, a economia da Inglaterra foi superada pela da Alemanha. A razão básica foi a educação, cuja qualidade era relativamente inferior na Inglaterra. Os ingleses privilegiavam quem estudava nas universidades de Oxford e Cambridge, e não a educação fundamental dos filhos dos operários.

Os grandes sucessos de desenvolvimento do século passado ocorreram na Ásia: Japão, Coreia do Sul, Singapura, Taiwan e, mais recentemente, China. Não por coincidência, todos os países têm também êxito na educação. Nenhum investe 10% do PIB na área. A China gasta 4% do PIB e tem avançado em tecnologia de alta complexidade. Colocou um astronauta em órbita e tem planos de enviar um chinês à Lua.

Em 1983, o Brasil começou a vincular a arrecadação de tributos a gastos com educação, desprezando sensatos princípios de finanças públicas. Visava-se a “proteger” a educação de medidas de ajuste fiscal apoiadas pelo FMI. A ideia, que já não fazia sentido, se transformou depois em vara de condão que nos possibilitaria, via elevação de gastos, melhorar a qualidade da educação.

Em livro recente (*Capitalismo: Modo de Usar*, Editora Campus), Fabio Giambiagi faz uma crítica contundente ao PNE. Para ele, “trata-se de uma das leis mais absurdas de toda a

história brasileira”. Giambiagi tacha o plano de “síntese de algumas das ‘taras’ nacionais: a noção de que os recursos são infinitos”.

Segundo o IBGE, a população com idade de 5 a 19 anos cairá de 49,8 para 33,6 milhões entre 2015 e 2050. Muitos prefeitos não terão justificativa séria para gastar 25% dos impostos nas escolas – a que estão obrigados pela vinculação –, mas farão as despesas para não ser acusados de transgredir a lei. Haverá desperdício de recursos, que poderiam ser mais bem aplicados, por exemplo, em saúde.

Alguns de nossos melhores especialistas criticam o PNE. Para Naércio Menezes Filho, nosso principal problema na área da educação não é falta de recursos, mas “a baixa capacidade gerencial daqueles que administram a maioria das nossas escolas e redes de ensino” (Valor, 21/8/2015). João Batista Araújo e Oliveira diz que “o PNE preserva a tradição brasileira de expansão sem qualidade, inaugurada na década de 60 e que confunde política educacional com mero crescimento” (Estadão, 18/4/2015).

Cláudio de Moura Castro, Simon Schwartzman e o mesmo João Batista condenam o assembleísmo do plano, incluindo a ideia de criar “um emaranhado de instâncias consultivas e deliberativas entre municípios, estados e governo federal, que supostamente ajudariam a resolver os problemas de qualidade e equidade da educação”. Nenhum país sério, afirmam, decide sobre educação “por meio de negociações recorrentes e intermináveis entre sindicatos, professores, grupos de interesse e governos locais, estaduais e nacional” (Estadão, 30/6/2015). Lembremos que há mais de 5 500 municípios.

Há quem defenda gastos per capita em educação iguais aos dos países ricos. Como a renda per capita desses países é até cinco vezes a do Brasil, isso implicaria gastar em educação 50% do PIB, mais do que a carga tributária da Suécia. Pode?

É preciso repensar o PNE e a vinculação de recursos, uma forma errada de fixar prioridades. Os legisladores de hoje amarram os de amanhã. O orçamento deve ser decidido anualmente, como tem sido desde que a Carta Magna inglesa (1215) criou as bases para a ação dos modernos parlamentos. O Brasil não será uma nação rica sem que seus escassos recursos sejam bem aplicados em educação.

Maílson da Nóbrega é economista.

AJO 15 – Somos todos bandidos?

Veículo: Portal UOL

Articulista: Ivan Marques

08/10/2015

A fama internacional do brasileiro cordial e hospitaleiro já pode ser oficialmente substituída pela imagem do povo que promove e sofre com a violência. Segundo os últimos levantamentos do Datafolha e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o povo do país campeão mundial no futebol e nos homicídios apresenta distanciamento perigoso dos princípios cívicos e morais que sustentam o estado de direito, ao mesmo tempo que é vítima desta mesma mentalidade que alimenta a violência e corrói as bases da justiça e da cidadania.

Segundo pesquisa divulgada na última segunda-feira, 50% dos brasileiros em todas as regiões do país acreditam que "bandido bom é bandido morto". Ainda que a outra metade da população (45%) defenda a atuação do sistema de justiça em contraponto ao já notório bordão, é absolutamente preocupante que tantos brasileiros apoiem, na prática, a aplicação da pena de morte por agentes de segurança.

A figura do "bandido" como a encarnação do mal, do bode expiatório, é altamente nociva para a coletividade. Afinal, quem define quem é "bandido" e, assim, merece morrer? Nessa lógica, entregamos essa decisão aos justiceiros do Flamengo que acorrentaram suposto assaltante, nu, à um poste. Ou paralisamos, coniventes, diante das chacinas de Barueri e Osasco, que vitimaram 18 pessoas em poucas horas. Eram todos bandidos? Segundo quem? E mesmo se as vítimas tivessem passagens criminais, não tinham também o direito à defesa, à presunção de inocência?

Ainda que a pesquisa mostre que o enraizamento desse pensamento não encontra refúgio em um grupo etário ou uma classe social específica, é preciso lembrar que a violência no Brasil possui sim um grupo de vítimas preferencial: jovens, pretos e habitantes das periferias das grandes cidades, alvo este que mesmo as balas perdidas insistem em encontrar.

A ideia de matar o bandido, radicada na consciência de boa parte da população brasileira, é sintoma inequívoco da epidemia da violência em que vivemos. O que não

percebemos ao reproduzir essa violência difusa é justamente sua alta capacidade de nos transformar no próximo alvo.

Ao alimentar a lógica de guerra ao invés de investir em políticas públicas efetivas de segurança, como estimula a afirmação "bandido bom é bandido morto", fomentamos o confronto entre as forças de segurança e a criminalidade –aumentando o número de mortos pelas polícias (3.022, em 2014), mas também contribuindo para um número inaceitável de policiais mortos (398 no mesmo período).

Vítima direta dessa lógica, o cidadão brasileiro sofre com o medo de ser vítima deste tiroteio. Segundo pesquisa recente, também do Datafolha, em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 81% dos brasileiros tem medo de ser assassinado, 91% teme sofrer violência por parte de criminosos e entre 53% e 62% têm receio de sofrer violência policial. Ou seja, ao mesmo tempo que metade da população brasileira acredita que "bandido bom é o bandido morto", um número maior de pessoas receia ser confundido com "bandido".

O perigo de uma população marcada pela violência e cansada da impunidade é a produção de juízos extremos, que atentam à própria base da sociedade. Afinal, o medo é inimigo da racionalidade. Entretanto, não podemos deixar que os fracassos em nosso sistema de justiça e políticas de segurança pública causem a deformação de princípios morais como a polêmica frase sugere.

De maneira simplificada, em qualquer sociedade com instituições democráticas consolidadas, "bandido bom" é aquele identificado por uma polícia eficiente que previne e investiga o crime, seguido de um Ministério Público que, satisfeito com as provas reunidas pela polícia, oferece uma denúncia; um juiz que inicia a ação penal e, com base em evidências, condena o réu à uma pena adequada ao delito cometido –ou o absolve se não tiver convicção de sua autoria ou provas de materialidade.

O diabo é que esse processo todo não dá bordão nem para programa policial na TV, muito menos para candidato nas próximas eleições. Sem mudanças de rota que envolvam, entre outras medidas, o rompimento com as políticas de segurança tradicionais –que favorecem a repressão em detrimento de ações preventivas e integradas a outros serviços públicos–, seguimos com a barbárie.

Ivan Marques é diretor-executivo do Instituto Sou da Paz.

AJO 16 – Mão pesada

Veículo: Revista Veja

Articulista: Roberto Pompeu de Toledo

11/11/2015

Na tarde da última quarta-feira, perseguido por repórteres que indagavam se haveria adiamento do prazo para pagamento do recém-criado Simples Doméstico, o diretor da Receita Federal, Jorge Rachid, respondeu: “Não pode haver adiamento. Está na lei”. Foi o momento supremo da arrogância com que o governo reagia às dificuldades que a turma do outro lado do balcão encontrava para saldar, com uma guia única, as várias contribuições devidas ao empregado doméstico.

Faltavam apenas dois dias para o prazo fatal, e a situação lembrou ao jornalista José Casado, em artigo no jornal Globo, um episódio ocorrido no passado com a hoje ministra Carmen Lúcia, do Supremo Tribunal Federal. Ao tentar tirar um documento num cartório, Carmen Lúcia esbarrou com a exigência do CPF da mãe. Sem ele, nada feito. “Mas minha mãe morreu há trinta anos, e nunca teve CPF”, argumentou a futura ministra. “Sem CPF, impossível”, insistiu a funcionária. “Mas então me explique: como tiro o CPF de alguém que não é mais uma pessoa?” A funcionária não se comoveu. “Isso eu não sei, mas sem CPF não faço.”

No episódio presente tínhamos que os contribuintes não conseguiam obter a guia porque o site montado para esse fim falhava. Sem a guia, não se podia fazer o pagamento. E no entanto lei é lei, e o pagamento deveria ser feito no prazo sob pena de incorrer em acréscimos de multa e juros. Afinal houve, sim, o adiamento, e o governo Dilma safou-se de emplacar um clássico universal em que a prepotência do Estado, em toda sua plenitude, desafiava o absurdo.

A justa tentativa de elevar a categoria das domésticas ao nível dos demais trabalhadores, garantindo-lhes o FGTS, além do INSS, começou mal. Se vai superar esse primeiro obstáculo saberemos no fim do mês, quando se encerra o novo prazo. Outras questões pairam no ar. O Simples Doméstico, mesmo sem as trapalhadas da partida, já se revelou complicado demais. Exige dos empregadores, além das contribuições do FGTS, do INSS, do fundo para indenização em caso de despedida sem justa causa e do seguro contra acidentes de trabalho, que lancem e calculem os valores das horas extras, do adicional

noturno, das férias e do 13º, sem esquecer da retenção de imposto de renda para salários acima de 1 903,98 reais. Vai se precisar montar uma folha de pagamento, e, para saber fazê-lo direito, com domínio da legislação e das diferentes alíquotas dos impostos, segundo Vera Éboli, diretora de um escritório de contabilidade em São Paulo, só se os patrões se submeterem a “um rápido curso de departamento pessoal”.

Do lado das empregadas, felizes daquelas que, com patrões corretos, e capazes de encarar o novo papel, quase o do dono de uma empresa, gozarão agora de novos e importantes direitos. Permanece duvidoso se as outras, a massa dos 80% que já não tinham carteira assinada, poderão aspirar a melhor sorte. Estava cadastrado no Simples Doméstico na semana passada (cadastrar não era tão difícil; tirar a guia é que era) 1,2 milhão de empregadores, contra um total de empregados domésticos no país de 6,4 milhões, de acordo com a Pnad 2013. Isso faz supor que estão se cadastrando apenas os 20% que já pagam INSS. Os demais seguem confiantes na histórica ambiguidade segundo a qual, sendo “da casa”, ou “quase da família”, o trabalhador doméstico já está suficientemente recompensado.

Estudo da Organização Internacional do Trabalho realizado em 2013 com dados de 117 países apontou o Brasil como campeão mundial em número absoluto de trabalhadores domésticos. O país teria 6,7 milhões de empregadas e 504 000 empregados (mais do que calculou a Pnad). Veio em segundo lugar a Índia, com 4,2 milhões, e em terceiro a Indonésia, com 2,4 milhões. É provável que o Brasil seja igualmente o campeão mundial de frentistas e de cobradores de ônibus. Ocupações em declínio ou em extinção no mundo desenvolvido por aqui continuam florescentes.

Ocorre – eis a armadilha em que nos metemos – que desestabilizá-las pode gerar maciço desemprego.

A nova legislação representa de um lado um avanço civilizacional e de outro uma ameaça ao mercado dos trabalhadores domésticos. Patrões que podem fazê-lo vêm se socorrendo nos escritórios de contabilidade. Em outros, vislumbra-se a tendência de optar pela empregada de dois dias por semana, que não precisa ser registrada. A nobre causa de dar direitos aos trabalhadores domésticos contaminou-se de excesso de burocracia e de taxas que vão além do FGTS. A mão do Estado baixou mais pesada do que devia. O efeito colateral pode ser danoso.

AJO 17 – Uma proposta irresponsável

Veículo: Jornal Folha de S. Paulo

Articelistas: Sérgio Adorno, Renato Sérgio de Lima e Paulo Sérgio Pinheiro

14/11/2015

No Brasil, em momentos de crises macroeconômica e política, o debate nacional se reduz à agenda econômica e o olhar do Poder Público se afasta de outros temas. Neste cenário de acentuada polarização social, grupos valem-se da oportunidade para pautar a agenda política com temas reacionários que incitam ódio e intolerância.

Prova disso é que o Brasil, contra todas as evidências disponíveis, deu um passo largo rumo ao precipício com a aprovação, pela comissão especial da Câmara dos Deputados, do projeto de lei 3.722/12, que revoga o Estatuto do Desarmamento.

Os parlamentares aprovaram um texto que, entre outros pontos, reduz de 25 para 21 anos a idade mínima para a compra de armas e autoriza pessoas processadas ou investigadas a ter e portar armas.

O aumento do acesso às armas de fogo não impedirá o crime violento. Há várias pesquisas científicas que indicam que o Estatuto do Desarmamento, em vigor desde 2004, conteve a escalada de homicídios.

O crescimento médio anual de assassinatos por arma de fogo antes do estatuto era mais de 15 vezes maior do que o observado entre 2004 e 2013; 121 mil pessoas deixaram de ser mortas, segundo pesquisa de Daniel Cerqueira, do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), e Glaucio Soares, da Uerj (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

O Congresso, com honrosas exceções, teima em avançar numa agenda conservadora e retrógrada, desmontando os avanços conquistados na esteira da Constituição de 1988. A pauta é fundada em prognósticos equivocados e soluções comprovadamente ineficientes ao longo das últimas décadas. Abre-se mão da ideia de justiça pública.

Os Anuários Brasileiros de Segurança Pública demonstram que convivemos anualmente com mais de 58 mil mortes violentas, cerca de 50 mil estupros e graves violações aos direitos humanos. Isso para não falar das constantes ameaças do crime organizado, do crescimento dos roubos, do medo e da insegurança.

A violência faz parte do cotidiano brasileiro. Não bastasse a ação de criminosos, a intervenção policial já é a segunda causa de mortes violentas intencionais. Em paralelo, sobe o número de policiais mortos em vários Estados.

Estamos diante de um "mata-mata" extremamente cruel, que incentiva a ideia de policial vingador, porém não oferece a ele nada além de uma insígnia de herói quando de sua morte em "combate".

Temos uma sociedade fraturada sobre como lidar com crimes e criminosos. Segundo pesquisa Datafolha, encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 50% dos residentes nas grandes cidades brasileiras concordam com a frase "bandido bom é bandido morto". Esse percentual é maior entre homens moradores da região Sul do país e autodeclarados brancos.

Por outro lado, 45% da população discorda dessa afirmação. Esse grupo é proporcionalmente mais composto por mulheres, autodeclarados negros, jovens e moradores da região Sudeste.

Há uma disputa pela legitimidade do matar e já não é mais possível afirmar que a sociedade clama para que as polícias mantenham o confronto violento como modelo de padrão de atuação.

Ao invés de armar a sociedade e cultuar a morte, há espaço para modernizar e aperfeiçoar a segurança pública e valorizar a vida. A redução das mortes violentas no Brasil é uma causa maior para a democracia e deve estar fundada numa ampla aliança suprapartidária.

Diante desta realidade, a revogação do Estatuto do Desarmamento é uma proposta irresponsável, mal informada, demagógica e que atenta contra a proteção da vida dos cidadãos. Ela ainda pode e deve ser barrada na Câmara dos Deputados ou no Senado.

Sérgio Adorno, 63, é professor titular de sociologia e coordenador do Núcleo de Estudos da Violência - NEV/USP.

Renato Sérgio de Lima, 45, é vice-presidente do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e professor da Fundação Getulio Vargas.

Paulo Sérgio Pinheiro, 71, é ex-secretário de Estado de Direitos Humanos (governo FHC).

AJO 18 – Não é difícil reduzir gastos públicos sem prejudicar os mais pobres

Veículo: Portal UOL

Articulista: Maurício Molan

21/12/2015

Consumo é felicidade. "A propósito do desejo, que vantagem resultará em não o satisfazer?", sugeria o hedonista Epicuro 300 anos a.C. Poupar é abrir mão de prazer no presente para desfrutar de um pouquinho mais de prazer no futuro. O brasileiro é particularmente propenso ao consumo. Nossa taxa de poupança (cerca de 15% do PIB) é uma das mais baixas do mundo. "Se imposto fosse bom, se chamaria espontâneo", diz o popular. Poucos são a favor de aumento de carga tributária, mas governo bom é governo que gasta.

Nos últimos 10 anos o crédito de bancos públicos ao setor privado aumentou em 20 p.p. do PIB, na sua maior parte, concessões a juros subsidiados destinados a empresas que teriam condições de obter financiamento no mercado. Cada 1% do PIB que o Tesouro capta a taxas de mercado para injetar no BNDES custa cerca de R\$ 4 bilhões por ano às condições de mercado atuais. Mas quem pode ser contra aumentar a disponibilidade de recursos para financiar o consumo, investimento e produção? Ainda que, a despeito do montante alocado nos últimos anos, não tenha ocorrido melhora aparente da produtividade e da competitividade brasileira.

Entre 2011 e 2014, os preços da gasolina permaneceram, em média, 15% abaixo dos praticados no mercado internacional. Considerando a quantidade de 90 milhões de litros transacionados por dia, o valor diário em subsídio chega a R\$ 20 milhões, ou R\$ 7 bilhões por ano. Mas gasolina boa é gasolina barata, não é mesmo? Ainda que essa transferência de recursos beneficie diretamente apenas 55% das famílias brasileiras que possuem algum tipo de veículo. E a energia elétrica mais barata? Esta, somente em 2014, consumiu R\$ 9 bilhões em recursos do Tesouro (fora a dívida acumulada junto ao sistema financeiro). Imagine o tamanho do benefício gerado pelo subsídio para uma família de altíssima renda que gaste astronômicos R\$ 1 mil por mês em conta de luz.

E quantos aos gastos sociais? Diz o senso comum que, em um país com tão profunda disparidade social, como é o caso do Brasil, todo e qualquer gasto carimbado como "social" não deveria estar sujeito a questionamento ou escrutínio. Entre janeiro e agosto de 2015, os

desembolsos relacionados ao seguro pescador artesanal totalizaram R\$ 2,5 bilhões, crescimento de 16% em relação ao ano passado. Tanto o Tribunal de Contas da União quando a Controladoria-Geral da União constataram recentemente pagamentos indevidos a menores de idade, beneficiários da Previdência, funcionários públicos e pescadores industriais.

E a educação? Quando maior o gasto, melhor, não? Uma análise mais detida sobre o Fies (Financiamento ao Ensino Superior), por exemplo, mostra que 80% dos recursos subsidiados se destinam a financiar estudantes que teriam condições de arcar com a mensalidade da faculdade. Na mesma linha, parece fazer pouco sentido que estudantes de famílias abastadas não paguem pelo ensino superior em universidades públicas. A USP estima que 30% de seus quase 90 mil alunos são oriundos de família de renda superior a 10 salários mínimos.

Seguro desemprego: o próprio ministro da Fazenda, no início do ano, demonstrou a intenção de eliminar distorções nos mecanismos de seguro-desemprego que criam incentivos para elevada rotatividade da mão de obra do Brasil. Esperava obter uma economia anual de R\$ 18 bilhões. Na prática, o ganho será de apenas a metade, com as alterações impostas pelo Congresso Nacional.

Isso sem falar nas aposentadorias e pensões, que consomem 9% do PIB, um volume de recursos elevado para padrões internacionais, considerando nossa pirâmide etária. A existência de idade mínima, condizente com a de capacidade de trabalho do brasileiro e com a viabilidade do sistema no longo prazo, parece mais consistente com justiça social que a situação atual.

Por fim, a conta de pessoal. Especialistas em políticas públicas sugerem reajuste menor que a inflação para os salários mais elevados do funcionalismo. Considerando que a folha de pagamento na esfera federal totaliza R\$ 250 bilhões, uma economia superior a R\$ 10 bilhões não seria difícil de obter sem prejudicar os servidores de mais renda mais baixa.

Não é difícil reduzir despesas públicas sem prejudicar os mais pobres. Mais que obter consenso político, o desafio maior é alterar o senso comum. A sociedade tende a aplaudir mais gasto, mais crédito, mais transferências. Entende que, de alguma forma, se beneficiará do banquete. Mais do que uma reforma do gasto público, é urgente mudar a cultura do gasto. A alternativa? Desemprego.

Maurício Molan é economista-chefe do banco Santander.